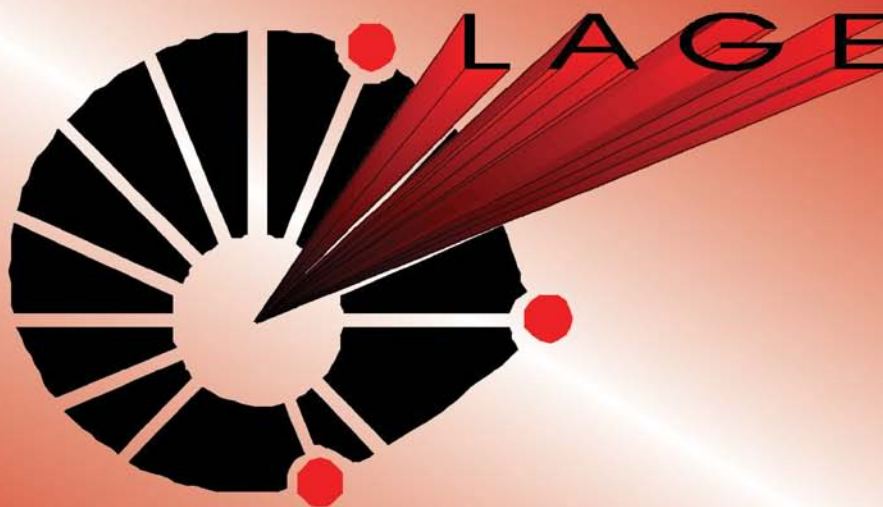


# CD DE TEXTOS COMPLETOS DO X SIMPÓSIO DO LAGE

**Tema: EDUCAÇÃO E CIDADANIA:  
POLÍTICA, GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS**



**UNICAMP**



**Faculdade de  
Educação**

UNICAMP

**APASE**  
Sindicato dos Supervisores de Ensino do  
Magistério Oficial no Estado de São Paulo

**udemo**

SINDICATO DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO DO  
MAGISTÉRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Maio de 2015



# **CD DE TEXTOS COMPLETOS DO X SIMPÓSIO DO LABORATÓRIO DE GESTÃO EDUCACIONAL**

**Tema: EDUCAÇÃO E CIDADANIA: POLÍTICA,  
GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

**Coordenador Geral:  
Prof. Dr. Pedro Ganzeli**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LABORATÓRIO DE GESTÃO EDUCACIONAL - LAGE  
2015

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por  
Rosemary Passos – CRB-8ª/5771

Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional (10. : 2015 : Campinas, SP).

Anais do [...] / X Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional, 23 de maio de 2015; coordenador geral Pedro Ganzeli. – Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2015.

1 CD-ROM

Tema: Educação e cidadania: política, gestão e práticas educacionais.  
CD de textos completos

ISSN: 2236-3270

1. Educação – Brasil. 2. Cidadania. 3. Gestão educacional. 4. Práticas educativas. I. Ganzeli, Pedro (Coord.). II. Título.

15-040-BFE

20ª CDD - 370.981

**Promoção**

Laboratório de Gestão Educacional  
Faculdade de Educação - UNICAMP

**Apoio:**

Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério  
Oficial do Estado de São Paulo – APASE  
Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério  
Oficial do Estado de São Paulo – UDEMO



REITOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
**JOSÉ TADEU JORGE**

DIRETOR DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
**LUIZ CARLOS DE FREITAS**

DIRETOR ASSOCIADO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
**ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA**

## **COMISSÃO ORGANIZADORA**

### **Coordenação Geral**

Prof. Dr. Pedro Ganzeli

### **Comissão Executiva**

Prof. Dr. Pedro Ganzeli

Prof. Dr. Cleiton de Oliveira

Prof. Dr. José Roberto Heloani

Marina H. P. Fernandes Cilumbriello

Prof. Volmer Áureo Pianca

### **Comissão de Divulgação**

Prof. Volmer Áureo Pianca

Profa. Ana Carolina Andreato

Profa. Ms Andréia Silva Abbiati

Profa. Ms. Egle Pessoa Bezerra

Prof. Luis Antonio Nunes

Profa. Ms. Maria Angela P. Rodella Innocente

Profa. Dra. Maria Lucia Morrone

Profa. Ms. Monica Markunas

Prof. Esp. Sérgio Ricardo Evangelista

Profa. Ms. Simone Andréa Gon

### **Comissão Financeira**

Prof. Dr. Evaldo Piolli

Prof. Dr. Pedro Ganzeli

### **Comissão Científica**

Prof. Dr. Evaldo Piolli

Profa. Dra. Ana Elisa Spaolonzi Q. Assis

Prof. Dr. Antônio Carlos Will Ludwig

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva

Profa. Dra. Jane Shirley Escodro Ferretti

Prof. Dr. João Augusto Gentilini

Prof. Dr. José Roberto Heloani

Profa. Dra. Marcia Regina C. Fabbro

Profa. Dra. Maria Raineldes Tosi

Prof. Dr. Miguel Russo

Prof. Dr. Roque Lúcio

Profa. Dra. Rosângela Ap. Ferini Vargas Chede

Profa. Dra. Selma Borghi Venco

Profa. Dra. Sonia Giubilei

Profa. Dra. Teise de Oliveira Guaranha Garcia

Profa. Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião

Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges

### **Secretaria**

Marina H. P. Fernandes Cilumbriello

Helen Vieira Gomes Justino

Volmer Fernando Pianca

## PROMOÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - F.E.

LABORATÓRIO DE GESTÃO EDUCACIONAL - LAGE

## APOIO

SINDICATO DOS SUPERVISORES DE ENSINO DO MAGISTÉRIO OFICIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO - APASE

SINDICATO DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO DO MAGISTÉRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO -  
UDEMIO

## REALIZAÇÃO GRÁFICA

Poli-Set Gráfica

Os trabalhos aqui apresentados, quanto ao conteúdo e à forma, são de responsabilidade **exclusiva** de seus autores.

A Comissão Organizadora agradece a todos que colaboraram, direta ou indiretamente, com este evento.



## APRESENTAÇÃO

O Laboratório de Gestão Educacional - LAGE da Faculdade de Educação da UNICAMP vem se consolidando como um espaço de amplo debate sobre a organização e a gestão da educação no Brasil. Nesses anos de existência desenvolveu diversas pesquisas e estudos sempre com o propósito de contribuir para o desenvolvimento da educação pública no sentido de sua democratização, fundamentalmente no que concerne ao planejamento e a gestão.

O X Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional apresenta como tema geral “Educação e cidadania: política, gestão e práticas educacionais” objetivando analisar políticas educacionais no âmbito dos sistemas de ensino e, ao mesmo tempo, criar espaços para relatos de pesquisas e práticas na política e administração da Educação. A finalidade maior desse evento é promover a socialização de trabalhos e relatos de experiência visando aproximação entre pesquisadores e os profissionais que atuam nos sistemas e redes de ensino.

O tema geral vem reafirmar o compromisso do LAGE com os princípios da educação democrática e com os fundamentos que enfatizam a posição da escola como lugar da formação do cidadão. Esse tema será debatido por meio de cinco grandes eixos que, a partir do conceito de cidadania, debaterão as políticas e a gestão educacional; a avaliação na educação; a formação e o trabalho docente; as práticas escolares; os planos de educação e; a escola de tempo integral.

Esse caderno de resumo traz a programação completa do evento, assim como o resumo de cada uma das comunicações e relatos de experiência organizados a partir dos eixos temáticos. Esperamos que esse material, assim como os debates que iremos realizar nesse X Simpósio possam oferecer uma contribuição para seus estudos e reflexões, bem como, para a sua prática profissional.

Comissão Organizadora

Campinas, 23 de maio de 2015.

# PROGRAMAÇÃO GERAL

**23/05/2015 - Sábado**  
**Faculdade de Educação - UNICAMP**

- 08:00 / 09:00 Credenciamento e café
- 09:00 / 09:30 Solenidade de Abertura
- 09:30 Conferência de Abertura: “Educação e Cidadania: Política, Gestão e Práticas Educacionais”  
Profa Dra. Bernadete Angelina Gatti  
Fundação Carlos Chagas
- 12:00 / 13:30 Almoço
- 13:30 / 15:00 Comunicações e Relatos de Experiência
- 15:30 / 17:00 Mesa Redonda: Escola de Tempo Integral - política, gestão e práticas educacionais  
Debatedores: Profa Dra. Valéria de Souza (Secretaria de Estado da Educação de São Paulo) e Prof. Dr. Celso Ferretti (CEDES)  
Coordenador: Prof. Dr. Cleiton de Oliveira (UNICAMP)
- 17:00 Café de Confraternização

# ÍNDICE GERAL DOS AUTORES

## **Eixo 1 - CIDADANIA, POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL**

### **A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROGRAMA “SÃO PAULO FAZ ESCOLA”: CONTINUIDADE OU RUPTURA?**

SILVA, Valéria Andrade

RUSSO, Miguel Henrique

### **A POLÍTICA DE PRODUTIVIDADE NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

FERNANDES, Carmen M.

### **AUTOEFICÁCIA DE GESTORES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO**

CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro

RUSSO, Miguel Henrique

### **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

COLARES, Anselmo

SANTANA, Edivânia

SANTOS, Ângela

### **GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA LUCOVICENSE: DEMOCRATIZAÇÃO, FORMA DE PROVIMENTO E PARTICIPAÇÃO**

RESENDE, Fernanda Motta de Paula

MARQUES, Alan da Silva

SENA, Marcos Danillo Lopes de

### **GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO: POLÍTICA, DIREITO E JURISPRUDÊNCIA PÁTRIA**

RESENDE, Glariston

RESENDE, Fernanda Motta de Paula

### **A ANTECIPAÇÃO DO ACESSO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

ROSSETTI, Larissa Paiva

**PROFESSOR COORDENADOR DE APOIO À GESTÃO  
PEDAGÓGICA (PCAGP): HARMONIZAÇÃO DE FAZERES E SABERES**  
SILVA, José Dujardis

**IMPLICAÇÕES DA SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA  
NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA**

MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues  
ROSSATO, Maristela

**A CIDADANIA E A POLÍTICA EDUCACIONAL  
BRASILEIRA FRENTE AOS IDEAIS NEOLIBERAIS**

STÊNICO, Joselaine Andréia de Godoy  
PAES, Marcela Soares Polato

**O PROGRAMA LER E ESCREVER NO CICLO DE  
POLÍTICAS: PROCESSO E RESULTADO**

ROMANINI, Maristela Gallo

**CENTRALIZAÇÃO E DESCENTRALIZAÇÃO NAS ÁREAS  
DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE, DO I IMPÉRIO À PRIMEIRA REPÚBLICA**

DUARTE, Mônica Machado

**GESTÃO EDUCACIONAL DA ESCOLA MADRE MARINA VIDEMARI  
E EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA**

CARDOSO, Neise Marino

**CLIMA ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE:  
O PROFESSOR COMO CIDADÃO**

PEREIRA, Peter Paul  
REBOLO, Flavinês

**VALORIZAÇÃO DOCENTE, SOB REFERÊNCIAS MERITOCRÁTICAS?**

LIMA, Potiguara Mateus Porto de

**A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E O SEU NOVO ALUNO**

SILVA, Priscila Pereira

HELOANI, José Roberto Montes

**A HISTÓRIA DA SUPERVISÃO DE ENSINO PAULISTA  
A PARTIR DE FONTES INSTITUCIONAIS**

CHEDE, Rosângela Aparecida Ferini Vargas

**A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL  
DE NOVE ANOS NA PREFEITURA DE SÃO PAULO**

MACHADO, Rosangela Aparecida dos Reis

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL:  
UMA ANÁLISE A PARTIR DA VOZ DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

LIMA, Vanda Moreira Machado

**O ADOLESCENTE INFRATOR E OS DESAFIOS DA POLÍTICA DE  
ATENDIMENTO À INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA INSTITUCIONALIZADA**

GANDINI JÚNIOR, Antonio

## **Eixo 2 - CIDADANIA E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO**

### **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

SILVA, Claudia Candido

SILVA PEREIRA, Carla Priscila da

### **AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO: TECNOLOGIA DE PODER. REGULAÇÃO OU QUALIDADE?**

LUSIVO, Cláudia Milaré de Toledo

### **POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS DA UTILIZAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A INTEGRAÇÃO DOS NÍVEIS DE AVALIAÇÃO**

FILIPE, Fabiana Alvarenga

### **AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PNE: INADEQUAÇÃO DO USO MERITOCRÁTICO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA**

ALMEIDA, Luana Costa

DALBEN, Adilson

### **DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

BALSAMO, Luciana Maria

DINIZ, Janaína Cristina Eugênio

### **Eixo 3 - CIDADANIA, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE**

#### **AS ATUAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO: REFLEXÕES SOBRE OS DESDOBRAMENTOS NO TRABALHO DOCENTE**

MESKO, Andressa de Sousa Rodrigues

OLIVEIRA, Tatiana

#### **PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE) – POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES NO ESTADO DO PARANÁ:**

##### **ANÁLISE PRELIMINAR**

GASPARELO, Rayane Regina. S.

MARTINS, Elisângela Chlebovski

SCHNECKENBERG, Marisa

#### **POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM SANTARÉM**

VIDAL, Gerusa

COLARES, Maria Lília I. S.

#### **A INSERÇÃO E AS AÇÕES DO PIBID/FAAT SUBPROJETO PEDAGOGIA NA ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL MAJOR JUVENAL ALVIM**

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira

#### **ATPCS COMO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: DAS FRAGMENTAÇÕES PERCEPTÍVEIS ÀS ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS**

SILVA, José Dujardis

#### **A CONSTRUÇÃO DOCENTE E O PIBID: VIVÊNCIAS NO APRENDER A ENSINAR**

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira

PEREIRA, Gabriele da Silva

PEREIRA, Sandra

**DA DIMENSÃO SOCIOCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

VILAS-BOAS, Magda

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: TENSÕES E PERSPECTIVAS**

MORRONE, Maria Lucia

CESANA, Marina Ranieri

**CIDADANIA NO CONTEXTO ESCOLAR**

PALHARES, Mariana do Carmo

GARCIA, Clarice Aparecida Alencar

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM CAMPO DE  
TENSÃO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**

DINIZ, Priscila

ALMEIDA, Júlio Gomes

**FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE:**

**REVELAÇÕES A PARTIR DE UM PROGRAMA DE ESTÁGIO REMUNERADO**

BRITO, Solange Aparecida da

**CENTRO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA:  
ESPAÇO DE FORMAÇÃO PARA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA?**

LIMA, Vanda Moreira Machado

**A DEMOCRATIZAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E SEUS EFEITOS NO TRABALHO  
DOCENTE: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE UM SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO**

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues

**O PROGRAMA EJA MUNDO DO TRABALHO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

RIGOLON, Walkiria

SANTOS, Maria José

SCHALCH, Laís



## **Eixo 4 - CIDADANIA E PRÁTICAS ESCOLARES**

### **TRANSDISCIPLINARIDADE E VIK MUNIZ: SUAS RELAÇÕES SOCIAIS COM A IDENTIDADE COMUNITÁRIA**

BARONE, Clayton Marcelo

### **EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DEMOCRÁTICA** SANTOS FILHO, José Camilo dos

### **TRABALHO COLABORATIVO DE AUTORIA: REPERCUSSÕES DO TCA NOS PROCESSOS FORMATIVOS DE ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO**

ALMEIDA, Julio Gomes

FERREIRA, Cristiane Braga

### **EDUCAÇÃO, PESQUISA E CIDADANIA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS BOLSISTAS DO PIBIC-EM**

SILVA, Larissa Reducino

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz

### **O CONSELHO DE CLASSE E A GESTÃO PARTICIPATIVA**

CHAGURI, Magali Aparecida Leite Penteadó

### **PROJETOS DE ROBÓTICA EDUCACIONAL PARA CRIAR CENÁRIOS MULTIDISCIPLINARES PARA AUXILIAR NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

DIAS PEREIRA, Márcio Lúcio

ARAÚJO JR., Carlos Fernando de

**O FAZER CRIATIVO COMO POSSIBILIDADE DE RUPTURA  
DO "IMOBILISMO REPRODUTOR" NA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS - ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES.**  
SILVESTRINI, Paula M. Prado

**CIDADANIA E PRÁTICAS ESCOLARES: CAMPANHA DA  
FRATERNIDADE NA ESCOLA - RESPEITO À DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA**  
CEDRAN, Paulo Cesar  
MARTINS, Chelsea Maria de Campos

**A ALEGRIA DA LEITURA LITERÁRIA  
PARA A AUTOAFIRMAÇÃO DA CIDADANIA**  
COTA, Célia  
HENRIQUE, Rosalina

## **Eixo 5 - CIDADANIA E PLANOS DE EDUCAÇÃO**

### **RELATO DE EXPERIÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO RIO PARDO (2015)**

PORFIRIO, Ana Lúcia

LUCIO, Roque

### **DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO À CONSTRUÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE SUMARÉ-SP: UM OLHAR DOS PROFESSORES**

RODRIGUES, Diego Vilanova

LOPES, Fernando Bitencourt

## **Eixo 6 - CIDADANIA E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

### **EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA**

COLARES, Anselmo

PIMENTEL, Heloíza

SANTOS, Ângela

### **POR UMA EDUCAÇÃO INTERTRANSCULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE BEBEDOURO.**

MIGUEL, Ana Silvia Bergantini  
SANTOS, Valeria Cristina Mariano

### **ESTRATÉGIAS DIFERENCIADAS DE ENSINO: AS DISCIPLINAS ELETIVAS NO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL**

PEREIRA, Sandra

SILVA, Cristiane Maria Pereira Teixeira da

### **AS PRIMEIRAS INICIATIVAS DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA/PR**

MARTINS, Elisângela Chlebovski  
GASPARELO, Rayane Regina S.  
SCHNECKENBERG, Marisa

### **FORMAÇÃO DE JOVENS PARA A CIDADANIA E O ENSINO MÉDIO INTEGRAL: ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS CONTEMPORÂNEAS**

PAES, Marcela Soares Polato

STÊNICO, Joselaine Andréia de Godoy

**PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO**

LOPES, Maria Fernanda Arraes

**UM OLHAR SOBRE TEORIA E PRÁTICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

MALVEZZI, Maria José Terezinha

CARVALHO, Osmir Antônio de

**PREPARAÇÃO ACADÊMICA:**

**A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PEDAGÓGICA**

FUKUGAUTI, Rodrigo

**A GESTÃO DO PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA**

GARCIA, Vanessa Purificação

**TEXTOS COMPLETOS**

**COMUNICAÇÕES**

**E RELATOS DE**

**EXPERIÊNCIA**

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROGRAMA “SÃO PAULO FAZ ESCOLA”: CONTINUIDADE OU RUPTURA?**

SILVA, Valéria Andrade  
UNINOVE

RUSSO, Miguel Henrique  
UNINOVE

**RESUMO**

Embora a revisão da literatura acerca do percurso histórico da constituição da função de coordenação pedagógica no Estado de São Paulo tenha revelado apenas dois marcos de ruptura no percurso de sua constituição, o primeiro nos anos 1970 e o segundo em 1996, a análise dos documentos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo relativos à função do professor coordenador revelou uma explicitação inédita das expectativas da SEE-SP quanto ao papel da coordenação pedagógica no gerenciamento e controle da implementação do programa “São Paulo faz escola” e no desempenho da escola nas avaliações externas. Assim, com base em um estudo empírico de natureza qualitativa das práticas de coordenação pedagógica, questionamos se as mudanças trazidas pela resolução SE nº 88/2007 e pelo mencionado programa justificariam assumir um terceiro marco de inovação no percurso histórico desta função na rede estadual paulista.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica; Professor Coordenador; “São Paulo faz escola”.

**INTRODUÇÃO**

A discussão apresentada neste texto baseia-se em um estudo empírico de natureza qualitativa das práticas de coordenação pedagógica na rede estadual paulista (SILVA, 2015) que combinou a análise de documentos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP); revisão da literatura; entrevistas semiestruturadas com professor coordenador, diretor e professores de uma escola de ciclo II do Ensino Fundamental e de Ensino Médio da rede estadual paulista pertencente à Diretoria de Ensino Centro, da Capital; e observações do cotidiano da escola entre agosto e dezembro de 2012.

A revisão da literatura sobre o percurso histórico da constituição da função de coordenação pedagógica no Estado de São Paulo, desde antes da sua criação oficial nos anos 1970 até a reforma educacional lançada no Governo Serra (2007-2010), que instituiu a função de professor coordenador, revelou haver muito mais continuidades que rupturas no âmbito normativo de sua constituição, com apenas dois marcos significativos de ruptura: a criação legal da função nos anos de 1970 e a sua expansão para toda a rede estadual paulista de ensino em 1996 (BERTUNES, 2008; FERNANDES, 2008; ALMEIDA, 2010).

Entretanto, a análise dos documentos da SEE-SP relativos à função do professor coordenador revelou uma explicitação inédita das expectativas da SEE-SP quanto ao papel da coordenação pedagógica no gerenciamento e controle da implementação do programa “São Paulo faz escola” e no desempenho das escolas nas avaliações externas.

Assim, com o objetivo de ampliar e aprofundar a compreensão sobre a função e a prática de coordenação pedagógica na rede de ensino estadual paulista, questionamos se as mudanças trazidas pela resolução SE nº88/2007 justificariam assumir um terceiro marco de inovação no percurso histórico desta função.

## **AS RESSIGNIFICAÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES E EXPECTATIVAS DO PROGRAMA “SÃO PAULO FAZ ESCOLA” NO COTIDIANO DA ESCOLA**

Evidentemente, mudanças normativas não implicam em alterações simples e diretas nas práticas de coordenação pedagógica. As propostas que chegam as escolas são apropriadas e ressignificadas ao serem objetivadas na prática cotidiana. Entretanto, não podemos desconsiderar a importância das alterações no plano das normas legais que implantaram o programa “São Paulo faz escola”, uma vez que estas influenciam as alternativas possíveis na objetivação da prática e atuam moldando a compreensão da realidade e do processo de escolarização.

Para efeitos de análise, abstraímos a apropriação das atribuições e expectativas da SEE-SP para a função de professor coordenador feita pelos sujeitos da pesquisa - a qual se revelou por meio das entrevistas e pelas observações no cotidiano da escola – buscando compreender a ressignificação feita por aqueles sobre o programa “São Paulo faz escola”.

As atribuições e expectativas da SEE-SP para a função de professor coordenador são explicitadas nos seus documentos conforme apresentamos no abaixo:

### **Quadro 1: Atribuições e expectativas da SEE-SP para a função de professor coordenador.**

<b>Atribuições (Resolução SE nº88 de 19-12-2007)</b>	<b>Expectativas (Apresentação da Proposta Curricular do “São Paulo faz escola” e Cadernos do Gestor)</b>
I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;	- responsável por direcionar a reflexão sobre o SARESP criando o consenso de que este é um instrumento a serviço da escola;  - responsável pelas Metas:  2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série. 3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio. 4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio). 5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.
II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;	- divulgar e implementar proposta da SEE-SP
III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;	- disseminar e promover a assimilação das ideias propostas pela Secretaria, por meio do caráter formativo da capacitação em serviço.



IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;	- identificar as tensões e criar consensos sobre a implementação da proposta curricular; - controle e acompanhamento do trabalho docente; - promover atividades voltadas para o SARESP
V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;	- uso dos cadernos do programa “São Paulo faz escola”
VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;	- conhecer, assimilar e difundir os fundamentos da proposta curricular da SEE-SP;
VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.	- site rede em rede; - vídeo aulas online;

As respostas dos professores, professor coordenador, ex-professor coordenador e diretor para a pergunta “quais as principais atribuições e expectativas da SEE-SP para o ocupante da função de professor coordenador?” evidenciaram que, de um modo geral, os sujeitos se apropriaram apenas das expectativas e atribuições relacionadas com a implementação do currículo e com o desempenho no SARESP. A resposta do ex-professor coordenador, com mais de dez anos de experiência na rede estadual paulista naquela função deixa isso bem evidente. Para ele as atribuições e expectativas da SEE-SP referem-se ao controle e gerenciamento da implementação da proposta curricular do programa “São Paulo faz escola”:

*A questão da aplicação do currículo oficial do estado de São Paulo. Eles querem que cumpra-se com o currículo e aí o coordenador tem que fazer esse papel.[...] A [expectativa da] Secretaria é aplicação do currículo e dar esse apoio para o professor[aplica-lo] De 15 em 15 dias nós tínhamos reuniões na diretoria de ensino e lá era orientado. Tinha todas essas orientações quanto à questão do currículo, SARESP, avaliações externas, avaliações internas que a gente tinha que fazer. (Ex-PC)*

Embora formulada de outro modo, a resposta do diretor também segue na linha do controle e gerenciamento do currículo por meio dos resultados na avaliação externa. Ele faz menção à implementação do currículo citando o controle do uso dos cadernos pelos professores.

*Tem algumas [atribuições e expectativas] que a gente sabe que é aquilo que vem [da SEE], por exemplo, mas não é só isso. Ele [PC] tem que procurar manter que o professor siga o SARESP, aquelas situações de avaliação, preparar para aquilo, orientar para aquilo[...] Ah, o professor tem que usar os cadernos dos alunos, para mim é relativo, se o professor der o conteúdo dele, dentro daquilo que está na proposta do Estado, e aquilo dê resultado e não precise usar o caderno, ótimo. Se a gente vê que isso vem dando resultado, pra quê que eu vou usar uma coisa que não há necessidade. Então há outros, não sei, talvez para outros professores precise o caderno porque ele não tem o rumo. (Diretor)*

As práticas objetivadas pela professora coordenadora, em exercício, que observamos na escola pesquisada revelaram que ela entende que o desempenho dos alunos no SARESP e o cumprimento do currículo oficial fazem parte das atribuições e expectativas da SEE-SP para sua função.

Com relação ao SARESP, a entrega dos materiais preparatórios para a prova elaborados pela SEE-SP aos professores de Português e Matemática revela que a significação da professora coordenadora para suas atribuições está alinhada com o posicionamento da SEE-SP. Quanto ao controle do cumprimento do currículo oficial, a significação dada pela professora

coordenadora não se alinha com a SEE-SP como bem mostra o preenchimento dos diários de classe com os dados que interessam e são cobrados pela SEE-SP, mesmo que estes não correspondam ao currículo desenvolvido em aula.

Como revela Fernandes (2008), os professores coordenadores da rede estadual paulista:

*trabalham o tempo todo na contradição entre a “cultura dos reformadores”, expressa em princípios e normas performáticas e gerencialistas que sustentam a regulação externa, e a “cultura escolar” assentada nos sujeitos, nas tradições, nas crenças e na capacidade de “reajustamentos das regras”, de regulações contínuas e sistemáticas em nível local das determinações oficiais. O fato de “filtrar”, “escolher”, “pesar” faz dos PCs sujeitos do próprio trabalho e exige um conhecimento das necessidades e finalidades da escola, além de um domínio mais amplo dos aspectos pedagógicos, seja para refutar os projetos impostos ou para implementá-los. (FERNANDES, p.240, 2008)*

A escolha por parte da professora coordenadora de implementar, ou não, as determinações da SEE-SP, levam à criação de estratégias que são desenvolvidas para “assegurar a essência da cultura escolar” (FERNANDES, p.242, 2008), como no exemplo da orientação para os professores preencherem os diários não com o conteúdo desenvolvido, mas sim copiando o conteúdo programático dos Cadernos do Aluno.

Embora tenhamos constatado que as atribuições estabelecidas para a função de professor coordenador e as expectativas da SEE-SP para seu desempenho sejam claras e explicitamente anunciadas nos documentos oficiais produzidos pela SEE-SP, estas não parecem tão claras para os sujeitos na escola como revelam a resposta do diretor e de um dos professores:

*Existe uma [resolução sobre] os procedimentos que são do cargo de coordenador. [...] não existe a política clara desse governo..., dessa gestão propriamente dita, sobre qual é o papel que o coordenador vai ter dentro dessa função. (Diretor)*

*Eu acho que está tudo muito solto, eu acho que não tem definido o que realmente é o papel do coordenador pedagógico. O que eu vejo é que as pessoas assumem o cargo de coordenação e elas chegam na escola sem saber mesmo qual é o papel delas. Aí dentro da escola se atribui outras funções que acabam não sendo as do coordenador pedagógico. Então para mim, a SEE-SP não dá orientação nenhuma para o coordenador pedagógico, com certeza existe aí uma legislação que fale qual é o papel da coordenação, mas muita gente desconhece esse papel. (Prof. B)*

As respostas também demonstraram que os documentos oficiais da SEE-SP não são consultados com frequência, ainda que se reconheça que tais documentos e resoluções estejam disponíveis para consulta na escola e que poderiam esclarecer muito sobre a função do professor coordenador: “é tanta coisa que eu tinha que pegar lá para te falar detalhadamente.” O uso da expressão “lá” para se referir aos documentos que normatizam sua função, nesta resposta da professora coordenadora, por exemplo, revela que ela não tem muita certeza onde na escola e em qual documento, resolução, portaria ou caderno, ela poderia buscar tais informações, dando a entender que não os consulta com frequência.

Não podemos perder de vista que o tempo dos gestores e docentes é tomado pela carga de trabalho inerente a seus cargos e funções, os quais têm se intensificado com as crescentes demandas da SEE-SP para as unidades escolares, praticamente inviabilizando que trabalhadores da escola tenham tempo disponível dentro do seu horário de trabalho para consulta de documentos outros que não estejam relacionados com as urgências e demandas imediatas do cotidiano.

Ainda que acompanhar as normatizações relativas à forma de funcionamento das escolas e da rede estadual de ensino faça parte das atribuições de alguns cargos e funções, a grande quantidade de documentos produzidos pelo Estado de São Paulo torna esta tarefa demasiadamente difícil e praticamente impede uma reflexão mais aprofundada sobre as mesmas na escola.

Como aponta Militão (2014) em seu levantamento dos atos normativos legais produzidos pelo Estado para a educação em São Paulo, as escolas receberam em média um novo documento por dia letivo entre 2004 e 2012, com exceção do ano de implantação do programa “São Paulo faz escola” e da função de professor coordenador nesta rede, quando a média mais que dobrou em relação aos outros anos, atingindo a produção de 475 novas determinações só em 2008.

Dado ao exposto parece perfeitamente compreensível que as expectativas da SEE-SP e as atribuições para a função de professor coordenador, tão clara e explicitamente anunciadas em seus documentos, não sejam de domínio dos sujeitos entrevistados na escola e que a ressignificação de tais expectativas e atribuições pelos gestores e docentes no cotidiano escolar se paute mais em um senso-comum imbuído do discurso difundido pela SEE-SP que propriamente nos documentos orientadores por ela produzidos.

Entendemos, assim, que não se trata de falta de esforço individual de diretores, professores coordenadores ou de docentes para conhecer e manter-se atualizado sobre as políticas e normas legais do Estado de São Paulo para a educação pública da rede estadual paulista. Trata-se da ausência de condições concretas para fazê-lo em decorrência do próprio modo como a SEE-SP vem conduzindo suas políticas educacionais no Estado desde os anos 1990. Cabe ressaltar que não entendemos que realizar a leitura do grande volume de documentos produzidos pela SEE-SP seja fundamental para as práticas dos professores coordenadores ou, ainda, que dominar seus conteúdos se traduziria em ganhos qualitativos. Tal exemplo apenas ilustra que as políticas educacionais e seus direcionamentos criam demandas para a escola que, como é o caso da rede estadual paulista, se colocam como obstáculo para a efetivação de práticas de reflexão crítica, discussão e elaboração de sínteses coletivas.

## **ESTILOS DE COORDENAÇÃO NA REDE ESTADUAL PAULISTA**

O percurso histórico da função coordenadora na rede estadual paulista é marcado muito mais por continuidades que rupturas no âmbito das normas legais desde sua criação nos anos 1970.

A partir da literatura e da legislação produzidas acerca da coordenação pedagógica na rede estadual paulista, Almeida (2013) organizou em três momentos os estilos de coordenação em função das políticas educacionais que os condicionaram: coordenação de vanguarda (década de 1960); coordenação para projetos especiais (1970 – 1995); e coordenação para todas as escolas da rede pública estadual (1996 – 2010).

Fernandes (2008) comparou e analisou as cinco Resoluções relativas ao professor coordenador desde a criação da função em 1996 até 2007 (Resolução SE 28 de 04/04/1996, Resolução SE 76 de 13/06/1997; Resolução SE 35 de 07/04/2000; Resolução SE 66 de 03/10/2006 e Resolução SE 88 de 19/12/2007) e embora não considere as mudanças trazidas pelo programa “São Paulo faz escola” para a função de coordenação pedagógica um momento novo no percurso da função, a autora destacou como significativas as alterações relativas: à justificativa para a função de professor coordenador; a suas atribuições e remuneração; ao processo de escolha para o desempenho temporário da função; à avaliação anual do seu trabalho; e à substituição dos ocupantes da função.

Diferentemente das medidas relativas à coordenação pedagógica na primeira década do período de expansão (1996 - 2010), que também ajustaram e aprimoraram tal função de acordo com os interesses do governo do Estado, as medidas articuladas com o programa “São Paulo faz escola”, em 2007, levaram à destituição de todos os designados para a função de professor coordenador pedagógico ao final daquele ano letivo, para que, no ano seguinte, todos os professores coordenadores

fossem credenciados e designados pela SEE-SP para a ocupação temporária desta função nas unidades escolares de acordo com o novo processo de seleção estabelecido pela resolução SE nº88 de 19-12-2007 (PAULA, 2012).

Se deste fato não podemos inferir que a coordenação pedagógica foi inteiramente renovada pela substituição de todos os ocupantes da função de professor coordenador, já que estes também tiveram a oportunidade de passar pelo processo de credenciamento da SEE-SP, como foi o caso do ex-professor coordenador na escola pesquisada, podemos sim afirmar que todos os ocupantes daquela função a partir de 2008 foram “reciclados” por meio do credenciamento.

A bibliografia das provas, que passaram a fazer parte dos processos seletivos para o credenciamento nas Diretorias de Ensino, era nuclearmente composta pelos documentos de apresentação da proposta curricular do programa “São Paulo faz escola”, dos cadernos do gestor e de livros presentes na bibliografia destes documentos. Ou seja, para se credenciar para a função de professor coordenador a partir de 2008, tendo ou não ocupado anteriormente a função, foi necessário estudar os documentos elaborados pela SEE-SP e pensar seus projetos para a escola também com base neles.

Ademais, a continuidade dada ao programa “São Paulo faz escola” pelos secretários de Educação que sucederam Maria Helena Guimarães de Castro, criadora do referido programa, o ex-ministro da Educação Paulo Renato Souza em 2009, ainda durante o governo Serra (2008 - 2010), e o novo secretário da Educação do governo Alckmin (2011-2014), Herman Voorwald, em 2011, parece indicar que as determinações legais acerca da função coordenadora chegaram a um ponto de aprimoramento que atende aos interesses do Plano para a Educação do PSDB para o Estado de São Paulo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Embora as pesquisas de Fernandes (2008), Paula (2010) e Almeida (2013) não apontem mudanças expressivas nas práticas de coordenação pedagógica decorrentes da prescrição normativa de 2007 para a função do professor coordenador, entendemos que mesmo as pequenas e sutis modificações naquelas práticas podem vir a afetá-la significativamente. Isto porque as prescrições oficiais que chegam às escolas não são capazes de produzir mudanças ou transformações bruscas nas práticas e cultura escolar, justamente porque é no processo de reprodução dessas práticas que ocorre seu processo de transformação (FARIA FILHO, 2007). Assim, modificações nas rotinas, hábitos e padrões existentes de coordenação pedagógica na rede somente se revelarão ao largo do tempo.

Os dados empíricos que coletamos no sexto ano de vigência da legislação nos moldes atuais para coordenação pedagógica na rede estadual paulista indicam que as avaliações externas estão sendo incorporadas no discurso e na prática do professor coordenador como sinônimo de qualidade do ensino, o que se alinha perfeitamente com a atribuição de criar consenso na escola sobre o SARESP dada pela SEE-SP ao professor coordenador.

Em meio a todos os desafios e obstáculos enfrentados pela professora coordenadora no cotidiano da escola para realizar o seu trabalho, sua fala sobre a qualidade de ensino deixa claro a relação estabelecida com os indicadores de desempenho da escola: “se aumentar um número para nós já é muito bom, quer dizer que houve uma melhoria na qualidade e eu acho que vai ter” (PC).

Os indicadores numéricos de desempenho do IDESP, que levam em conta o fluxo escolar e as notas do SARESP, cujas provas avaliam apenas parcialmente o desempenho dos alunos em Português e Matemática em um dado momento, podem aumentar ou diminuir sem que haja uma correlação direta com a qualidade do ensino objetivado na escola.

Os resultados das avaliações externas, quando tomados como sinônimo de qualidade educacional, implicam em riscos, como alertam Bonamino e Souza (2012), de estreitamento do currículo, que passa a ser determinado pelas avaliações externas, e do ensino para os testes, instrumentalizando os alunos para a realização das provas por meio de simulados e exercícios de formato semelhantes às provas do SARESP.

*os currículos escolares possuem múltiplos objetivos, ao passo que as medidas de resultados utilizadas pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática. Essa não é exatamente uma limitação das avaliações, mas demanda atenção para riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação. (BONAMINO e SOUZA, 2012, p.12)*

O eixo do currículo constitui uma categoria fundamental para a compreensão das práticas de coordenação pedagógica na escola pública, dado que este eixo, além de abarcar os espaços e papéis exercidos pelos diferentes atores envolvidos no processo educativo, também define “o aproveitamento do tempo escolar, a articulação entre as diversas áreas do conhecimento, os conteúdos e programas, a definição de normas e padrões de comportamento, a escolha de técnicas, de procedimentos didáticos e de avaliação, assim como as intenções relativas aos aspectos valorativos e morais projetados pela escola” (PINHEIRO, 2011, p.81).

Em suma, o que pudemos observar é que a coordenação pedagógica na rede estadual paulista tem buscado adequar o currículo desenvolvido na escola aos conteúdos e formatos das avaliações do SARESP, conseqüentemente, o professor coordenador, consciente ou não do direcionamento de sua prática, passou a gerenciar e controlar o desenvolvimento do Currículo Oficial do Estado de São Paulo nas escolas, ainda que não o faça necessariamente por meio do material didático do programa “São Paulo faz escola”, o faz pelo seu conteúdo que é o mesmo cobrado no SARESP.

Portanto, concluímos que a partir de 2008 as características da coordenação pedagógica na rede estadual paulista têm tomado feições distintas daquelas apresentadas no período anterior de expansão da coordenação na rede entre 1996 e 2007. Após 2008 a coordenação nas escolas assumiu um caráter anunciadamente de gerenciamento e controle das propostas oficiais da SEE-SP, sendo mais um instrumento de controle do processo escolar exercido pelo aparelho burocrático.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A coordenação pedagógica no estado de São Paulo nas memórias dos que participaram de sua história. Em: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

\_\_\_\_\_. Estilos de coordenação pedagógica na rede pública estadual paulista no período 1960-2010. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, v.29, n.3, p.503-523, set/dez, 2013.

BERTUNES, Iva Evangelista Barreto. *A coordenação pedagógica e os delineamentos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, desde sua criação*. São Paulo, UNINOVE, 2008. (Dissertação de Mestrado).

BONAMINO, A. e SOUZA, S. Z. 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, 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTA, Marcus Levy Albino (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, M. J. S. *A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

MILITÃO, A. N. *O plano das orientações para a ação: a produção normativa-legal para a educação paulista (2004-2013)*. Anais do IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Instituto Politécnico do Porto, Portugal, 2014.  
Disponível em:  
[http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT5/GT5\\_Comunicacao/AndreiaNunesMilitao\\_GT5\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/AndreiaNunesMilitao_GT5_integral.pdf)

PAULA, Adalgício R. de. *Proposta curricular do estado de São Paulo: novos papéis ou continuísmo na prática escolar do professor coordenador?* Tese (Doutorado). UFSCar, 2012.

PINHEIRO, Maria Eveline. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. Em: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (org.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

SILVA, Valéria Andrade. *Coordenação do trabalho pedagógico na rede estadual paulista: desafios, limites e potencialidades*. Tese (Doutorado), Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2015.

**A POLÍTICA DE PRODUTIVIDADE NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

FERNANDES, Carmen M.  
UNINOVE

**RESUMO**

Esse trabalho apresenta uma proposta de análise da produtividade na Educação, em especial do acordo, denominado Termo de Metas e Compromissos, proposto pelo Governo Federal aos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia visando maior rendimento dessa rede de ensino. Sua fundamentação está vinculada, por um lado, ao ideário de teóricos críticos que indicam as políticas educacionais relacionadas à produtividade das escolas como uma forma de mercantilização que dificulta o papel emancipador que cabe à Educação e, por outro, à crença de que os atores que vivem o dia a dia das escolas, alunos, professores, orientadores, diretores, ainda que, via de regra, sejam alijados da possibilidade de participação nas decisões político-curriculares, são potencialmente capazes de indicar o real resultado das políticas educacionais quando aplicadas à escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa-interpretativa, tipo estudo de caso múltiplo, realizada por meio de estudos teóricos acerca da produtividade na educação, da análise de dados extraídos de entrevistas realizadas com professores e gestores e de questionários aplicados a alunos de escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Embora ainda comporte reformulações, a pesquisa já está inserida num percurso de formação em doutorado.

Palavras-chave: Produtivismo; Qualidade da Educação; Formação crítica.

**INTRODUÇÃO**

O Brasil vive hoje a realidade de um estado indutor e controlador das ações na área da Educação, buscando atingir, via de regra, maior produtividade por parte das instituições e sistemas de ensino. Desvelar a realidade da política da produtividade por meio da análise crítica das ações dela decorrentes é o propósito da pesquisa que está sendo realizada no meu percurso de formação em doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, na linha de pesquisa em Políticas Educacionais, sob orientação do Professor Doutor Miguel Henrique Russo

Ainda que em fase inicial de desenvolvimento, o que certamente levará a modificações tanto de ordem teórica como instrumental, a pesquisa já conta com alguns indicadores, obtidos durante a realização de um curso de especialização em gestão pública realizado na Escola Nacional de Administração Pública – ENAP em parceria com o Instituto Federal do Paraná – IFPR, cujos resultados foram apresentados em Fernandes (2011).

Trata-se de uma proposta de análise da aplicação do ideário da produtividade no campo da Educação, em especial na Rede de Educação Profissional e Tecnológica, processo que se desenvolve, de forma mais acirrada, por meio de um acordo denominado Termo de Metas e Compromissos, estabelecido, a partir de 2010, entre o Ministério da Educação e Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica.

O Termo de Metas e Compromissos busca, fundamentalmente, maior produtividade no desempenho das escolas da Rede Federal. A proposta estabelece que as instituições, num espaço de curto prazo, até 2013, de médio prazo, até 2016, e de longo

prazo, até 2022, alcancem e/ou mantenham metas e compromissos que objetivam maior ocupação das vagas, aumento no número de concluintes, maior relação professor/aluno, atingimento de percentuais de matrículas pelos diferentes níveis e modalidades de ensino, utilização de formas de acesso que contemplem ações afirmativas, desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, adesão aos sistemas federais de controle, etc. Prevê a proposta o financiamento dessas ações, com investimento vultoso de recursos públicos e de impacto determinante na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Considerando-se que a pesquisa em andamento tem como foco a análise do Termo de Metas e Compromissos MEC/Ifes, a principal coleta de dados será feita a partir dos relatórios de gestão e do conteúdo extraído das entrevistas com os gestores e professores, assim como dos questionários aplicados a alunos de escolas da Porém, destaca-se também, no seu percurso, o aprofundamento em estudos teóricos sobre a temática da produtividade na Educação.

Mesmo que os relatórios de gestão indiquem que as escolas objeto da análise tiveram crescimento quantitativo decorrente da aplicação da política da produtividade, a partir da fala dos educadores e das respostas dos alunos será possível inferir se, de fato, a proposta atingiu a vida da instituição, se produziu resultados concretos ou, ainda, se mecanismos de resistência foram utilizados para garantir a manutenção do modelo de ensino desenvolvido historicamente pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Uma das hipóteses que orienta esse trabalho é de que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ao aderir ao Termo de Metas e Compromissos alterou sua proposta de formação e passou a trabalhar numa perspectiva mercantilista, que exclui a participação crítica dos educadores, os quais se mantêm alienados da crítica ao modelo da produtividade.

Outra hipótese a ser verificada é a de que, não obstante as escolas da Rede tenham aderido à proposta da produtividade, os educadores que a constroem no dia a dia do seu trabalho desenvolveram mecanismos de resistência que permitiram manter a o padrão de ensino dessa Rede, marcado tanto pelo bom desempenho profissional de seus egressos quanto pela formação de cidadãos críticos.

Consideramos, portanto, a impossibilidade de desvelar a realidade da educação sem ouvir e interpretar a fala dos alunos e educadores que vivem o dia a dia das escolas. Cremos que, ainda que a maioria dos sujeitos da educação possam ser considerados alienados frente à realidade das políticas educacionais, é possível resgatar das suas falas elementos que apontem para uma posição crítica frente às imposições que se dão na aplicação das políticas públicas. Assim como em Fernandes (2007), voltamos a citar Rossler (2004) que, apoiando-se em Agnes Heller, afirma:

*[...] não podemos abster-nos de eleger o uso da razão, a crítica radical, a reflexão consciente, a análise coerente, a paixão pela verdade e pela transformação da realidade como as únicas formas possíveis de os indivíduos conduzirem livre e conscientemente a sua vida, alcançando, assim, um conhecimento objetivo que lhes permita desmistificar os processos de dominação e alienação da sociedade capitalista contemporânea. O que significa, em outras palavras, romper com a naturalidade com que é aceita a situação social e psicológica de alienação que marca a vida do indivíduo contemporâneo. Portanto, de forma alguma poderemos escapar à responsabilidade de nos posicionarmos criticamente ante o pensamento irracionalista que assola nossa sociedade de forma especialmente contundente neste início de século, uma vez que tal tipo de pensamento tem implicações diretas sobre o degradante quadro histórico, social e cultural atual. (p. 114)*

No que diz respeito à fundamentação, a pesquisa se apoia, em princípio, em duas linhas teóricas que se completam. Para alcançar a peculiaridade e subjetividade que o fenômeno educativo apresenta trabalharemos com a metodologia da pesquisa interpretativa-qualitativa aplicada a uma situação particular, um estudo de caso múltiplo Yin (2010), com foco na Rede Federal



de Educação Profissional e Tecnológica. Busca-se, portanto, interpretar a identidade dessa Rede no momento em que ela é submetida a uma política de produtividade.

A análise dos dados coletados será feita à luz das contribuições de teóricos que estudam a aplicação da produtividade na educação, com um recorte que ainda se encontra em fase de definição, dado o curto prazo de desenvolvimento da pesquisa. Entretanto, a busca pela produção acadêmica que trata da questão da produtividade em Educação mostrou que essa temática é bastante recorrente em estudos e pesquisas, sendo fator de grande preocupação entre os organismos internacionais, os governos dos mais diversos países, as administrações públicas nos diferentes níveis e os teóricos que buscam compreendê-la de forma crítica.

Russo (2004), tratando da problemática da expansão da rede privada de ensino superior no Brasil, expõe: “O que temos hoje, no país, é uma política educacional que visa subordinar integralmente a educação aos interesses ideológicos e econômicos do capital, ainda que contraditoriamente ao discurso oficial dos governos”. (p. 38).

Dourado (2007) indica que o Plano de Ação em Educação adotado pelos chefes de Estado e de Governo dos países pertencentes à Cúpula das Américas traz no enunciado da sua principal meta a proposta de

“assegurar que, até o ano de 2010, todas as crianças concluam a educação primária de qualidade e que pelo menos 75% dos jovens tenham acesso à educação secundária de qualidade, com percentagens cada vez maiores de jovens que terminem seus estudos secundários [...]” (p. 8)

Segundo o documento organizado por Dourado (2007), no caso especial dos países das Américas a formulação das políticas voltadas à elevação dos níveis de qualidade da Educação, via de regra, estão vinculadas às orientações de organismos multilaterais, em especial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO, e do Banco Mundial, dada a necessidade de apoio financeiro oriundo desses órgãos.

Uma análise feita por Dourado (2007) nos documentos dos mais importantes organismos financiadores e ditadores de políticas educacionais nos países das Américas, apresenta alguns pontos comuns e convergentes no que diz respeito à compreensão do que seja a qualidade na Educação.

Os documentos oriundos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe-CEPAL, embora tragam alguns indicativos relativos à necessidade das escolas possuírem suporte tecnológico, melhores currículos, maior capacitação docente e maior jornada para os alunos, enfatizam a necessidade de sistemas de monitoramento e de avaliação com indicação de padrões de aprendizagem.

Documentos originados via Unesco/Escritório Regional de Educação da UNESCO para América Latina e o Caribe - OREALC, definem a qualidade como um fenômeno complexo e composto por componentes pedagógicos, culturais, sociais e financeiros, sendo esse último colaborador para o processo de qualidade quando utilizado dentro de padrões de eficiência.

Nos documentos Unesco/Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento-OCDE, a qualidade da educação é vista como o resultado de um processo que envolve recursos materiais e humanos, o trabalho da escola intra e extra sala de aula e que pode ser definida a partir do resultado do desempenho estudantil, analisados numa perspectiva que integra diferentes componentes que determinam os resultados da aprendizagem.

Via de regra, os documentos da Unesco recomendam que as escolas sejam organizadas de forma a facilitarem a aprendizagem dos estudantes, que possuam bibliotecas bem equipadas, que os professores possuam adequada formação inicial e complementar, que se mantenham em uma única escola, que haja participação dos pais nas escolas e apontam esses elementos como fatores que compõem a qualidade da Educação, mas se destaca nesse organismo a indicação de que os processos de avaliação desenvolvidos pelos países da América Latina e Caribe têm sido importantes formas de verificação do desempenho dos estudantes.

Dourado (2007) apresenta um resumo da concepção de qualidade presente nos documentos do Banco Mundial, importante organismo financiador das políticas educacionais dos países latino-americanos e do Caribe. Esses documentos trazem indicações de ordem pedagógica, tal como a orientação do trabalho escolar tendo o aluno como foco, o professor como facilitador do ensino e orientações para a organização escolar, com processos de gestão mais flexíveis e autônomos, valorizando a autonomia da escola no uso dos recursos financeiros. Mas o principal componente da qualidade em Educação para o Banco reside na avaliação do resultado do processo ensino-aprendizagem, com vistas a medidas de eficiência e de eficácia dos sistemas educacionais.

Pode-se observar, a partir dos estudos realizados por Dourado (2007), que não obstante os organismos internacionais ao referenciarem o termo qualidade na Educação adotem definições que levem em conta os investimentos, o processo e o resultado do trabalho escolar, e que indiquem que a qualidade tem que ser vista e analisada de forma polissêmica, com condicionantes extra e intra-escolares, há largas referências à questão da avaliação dos sistemas de ensino com indicação da sua produtividade como fator determinante da qualidade da Educação.

Usando como referência um estudo que analisa Bélgica, França, Hungria, Portugal, Inglaterra e País de Gales, Barroso (2005) mostra que as políticas educacionais atuais se inserem em modelos de regulação “[...] que se podem designar por pós-burocráticos. Estes modelos organizam-se em torno de dois referenciais principais: o do ‘Estado avaliador’ e o do ‘quase-mercado’”. (p.9).

Cabrito (2009) apresenta dados da aplicação do ideário da produtividade e qualidade da educação portuguesa, mostrando que o sistema de avaliação da educação levado a cabo no seu país mascara o nível de aprendizado proporcionado pelas escolas, levando-as aos processos de promoção automática e seus resultados deletérios. Para o autor o modelo introduzido em Portugal mostra que a “ ‘sanha’ avaliadora ‘escorregou’ para a escola e demais serviços públicos, num processo que veio mesmo a descapitalizar o Estado providência, a arruinar o Estado educador e a endeusar o Estado avakiador/controlador.” (p.181)

Adrião e Garcia (2008) ao se referirem ao monitoramento pela União do padrão educacional oferecido pelas administrações locais defendem que essa medida é importante na responsabilização dos gestores. Entretanto, alertam para os problemas que a avaliação desses resultados pode provocar. A primeira questão diz respeito à possibilidade de que sejam aumentadas as desigualdades já existentes entre as escolas na medida em que aquelas que se mantêm mal classificadas sejam desmotivadas pela perda de recursos. A segunda questão traz à tona novamente o risco de que a promoção automática e o preparo para os exames externos sejam adotados como mecanismos para garantir o recebimento de recursos, sem que, de fato, haja melhoria na qualidade do ensino para a população.

Carvalho e Russo (2012), ao discutirem a reforma educacional implantada no Estado de São Paulo, a partir dos anos noventa do século XX, expõem:

*Não se trata de condenar a iniciativa de ações concretas com vistas a modificar o quadro dramático da educação básica brasileira, e paulista em particular, mas a de questionar a eficácia da orientação imposta às políticas educacionais que repetem e aprofundam medidas de inspiração neoliberal que se revelaram incapazes de produzir mudanças na realidade escolar [...](p. 102-103)*

Como pode se observar, embora os autores não demonizem o acompanhamento e monitoramento da realidade das escolas, considerando-se que esse processo pode ter um impacto positivo na definição de políticas e ações que possam elevar o nível educacional da população brasileira, alertam para os problemas decorrentes da adoção de mecanismos de caráter generalizante, com origem nas políticas de cunho neoliberal que vêm sendo adotadas no Brasil a partir do Governo FHC e que

se mantém nos governos sucedâneos. Esse último aspecto deverá ser alcançado na proposta de análise do Termo de Metas e Compromissos MEC/Ifes.

Ainda que incipiente, do ponto de vista da apresentação de resultados e de maior definição referente ao recorte teórico, essa pesquisa representa a possibilidade de mostrar a (in)eficiência e (in)eficácia das políticas de produtividade na Educação e, especialmente, se são gerados, no interior das instituições, por meio da ação dos educadores, mecanismos de resistência que permitem a continuidade da proposta educativa de uma Rede de Educação que há mais de cem anos se constitui como um referencial de formação geral e profissional no Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Theresa. GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. Cad. Pesqui., v.38, n.135, São Paulo, Sept./Dec. 2008, p. 779-796.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educação & Sociedade, v. 26, n.92, Campinas, outubro de 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. *Termo de Metas e Compromissos*. Mimeo, 2009.

CABRITO, Belmiro Gil. *Avaliar a Qualidade em Educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?* Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz ; RUSSO, Miguel Henrique. *Neoliberalismo e educação no Brasil: a política educacional do Estado de São Paulo*. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación. N. 1, septiembre 2014, p. 94-104. Disponível em [http://relapae.com.ar/wp-content/uploads/relapae\\_1\\_1\\_carvalho\\_russo\\_politica\\_educacional.pdf](http://relapae.com.ar/wp-content/uploads/relapae_1_1_carvalho_russo_politica_educacional.pdf), acesso em 08 de janeiro de 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes (Coordenador), et. Alli. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERNANDES, C. M. *Produtividade e qualidade na Educação Profissional e Tecnológica: possibilidades e limites do estabelecimento de metas e compromissos MEC/IFs*. Curitiba, IFPR, 2011, mimeo.

\_\_\_\_\_. *As políticas curriculares na cotidianidade da escola: a análise dos professores sobre o impacto da reforma da Educação profissional no CEFET-SP*. Dissertação de Mestrado - Ribeirão Preto, 2007, 190p.

ROSSLER, João Henrique. *O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller*. Cad. CEDES, v. 24, n. 62, Campinas, abr. 2004.

RUSSO, Miguel H. *Escolas e Paradigmas de Gestão*. Eccos – Rev. Cient., UNINOVE, São Paulo, v. 6, n.1, p.25-42, 2014. Disponível em [http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos\\_v6n1/eccosv6n1\\_miguelrusso.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v6n1/eccosv6n1_miguelrusso.pdf), acesso em 10 de janeiro de 2015.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookmann, 2010.

**AUTOEFICÁCIA DE GESTORES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO**

CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro

UNINOVE

RUSSO, Miguel Henrique

UNINOVE

**RESUMO**

Este estudo teve como objetivo analisar a percepção de autoeficácia de gestores escolares e a relação desta com algumas variáveis da atividade laboral destes. Os 228 gestores escolares participantes, demonstraram que se percebem capazes para lidar com as tarefas do cotidiano da escola. Escolas com menos alunos por turma parecem estar associadas à gestores com maiores percepções de autoeficácia.

Palavras-chave: gestor escolar; motivação; autoeficácia.

**INTRODUÇÃO**

A crença de autoeficácia do gestor escolar tem sido apontada como um importante construto mediador das ações gestoras (BANDURA, 2000). Diante da carente realização de estudos sobre tal crença (MCCULLERS, 2009; SMITH; GUARINO, 2006), principalmente na literatura nacional (CASANOVA, 2013), decidiu-se realizar esta pesquisa, cujo objetivo é analisar a percepção de autoeficácia de gestores escolares e a relação desta com algumas variáveis da atividade laboral destes.

A crença de autoeficácia do gestor escolar é definida como “um julgamento do gestor sobre as próprias capacidades para estruturar cursos de ação específicos a fim de produzir resultados desejados na escola por ele dirigida” (BANDURA, 1997). Dentre as capacidades integrantes à crença de autoeficácia dos gestores escolares, constam as percepções relativas às capacidades para lidarem com êxito com tarefas relativas a aspectos gerenciais, instrucionais e de liderança moral (TSCHANNEN-MORAN; GAREIS, 2004).

Por natureza, entende-se que as crenças de eficácia são construídas constantemente, suscetíveis à oscilações, a depender da interpretação advinda das próprias experiências, as experiências vicárias, a persuasão social que recebe e os estados físicos e emocionais que o gestor escolar vivencia (BANDURA, 1997). Quando considerado os estados físicos e emocionais, é sabido que a crença de autoeficácia pode atuar como aspecto protetor à medida que educadores que se percebam mais autoeficazes, tendem à interpretar o estresse e as situações problemáticas vivenciadas no cotidiano de trabalho escolar de modo menos desgastantes, contribuindo para manter o bem-estar destes (FERREIRA; AZZI, 2010).

Quanto à ações comumente atreladas à atuação dos gestores escolares, pesquisas têm associado a autoeficácia à motivação e ao tipo liderança exercida pelos gestores. Especificamente à liderança, a percepção de autoeficácia de gestores escolares tem sido relacionada tanto para aspectos de liderança moral, que busquem conduzir o coletivo escolar à realização de determinados objetivos (MCCORMICK, 2001), quanto à liderança necessária para conduzir as ações instrucionais realizadas na escola (MCCULLERS; BOZEMAN, 2010). Embora tais associações tenham sido verificadas e compreendidas como desejáveis,

é importante pontuar que a crença de autoeficácia não garante a adequada habilidade requerida para o exercício da atuação como gestores escolar.

Em busca da compreensão sobre quais aspectos podem atuar como meios estimuladores da crença de autoeficácia, algumas pesquisas têm investigado a relação de variáveis pessoais (como idade, gênero, entre outras), de atividade laboral (como tempo de experiência docente, tempo de atuação na função e outras) e de variáveis de contexto (como nível socioeconômico em que as escolas estão inseridas). No entanto, os resultados até então disponíveis são inconclusivos, pois ora se constata relações significativas (TSCHANNEM-MORAN; GAREIS, 2004, SMITH; GUARINO, 2006), as quais sugerem que tais variáveis podem contribuir para explicar como a crença de autoeficácia dos gestores escolares é construída; ora não se constata (CASANOVA, 2013; TSCHANNEM-MORAN; GAREIS, 2004; 2007). Isto ressalta a necessidade de se investir em estudos que possam auxiliar a elucidar a construção dessa crença.

## MÉTODO

Esta pesquisa foi realizada por meio de coleta de dados on line. Para tanto, utilizou-se o *software SurveyMonkey*, por meio do qual foi enviado um e-mail para todos os endereços disponibilizados no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Os dados obtidos foram analisados por meio de técnicas quantitativas, mais especificamente, por meio da análise descritiva (média, desvio padrão, valor mínimo e valor máximo) e da análise de correlação entre a variável autoeficácia de gestores escolares e as variáveis tempo de exercício na função, tempo de atuação na escola pesquisada, tempo de experiência docente, duração da jornada de trabalho e número de alunos por turma.

Participaram voluntariamente da pesquisa 228 gestores escolares: 95 diretores, 34 vice-diretores e 99 gestores que não assinalaram a função exercida<sup>1</sup>. A amostra aqui estudada apresenta idade entre 33 e 68 anos, e é composta por 101 pessoas do sexo feminino e 23 do sexo masculino. Os participantes declararam ter entre 2 e 45 anos de experiência docente, tendo entre 1 e 35 anos de atuação na função de gestores. São formados em pedagogia (n = 38), licenciaturas (n = 15), têm cursos de especialização (n = 66), mestrado (n = 10) e doutorado (n =1). A maior parte da amostra (n =101) atua apenas na escola pesquisada, 21 participantes atuam em outra escola pública, 3 participantes atuam em escola privada e 2 participantes atuam em escolas públicas e privadas além da escola pesquisada.

Para acessar a percepção da autoeficácia do gestor escolar foi utilizado o Questionário do Gestor Escolar (TSCHANNEN-MORAN; GAREIS, 2004; CASANOVA, 2013), elaborado especificamente para aquele fim, em relação aos aspectos relativos à autoeficácia para gerenciamento, autoeficácia para aspectos instrucionais e autoeficácia para liderança moral. Esse questionário é composto por 18 itens, com respostas em formato Likert de 10 pontos. Foi submetido a um estudo de busca de evidências com a amostra aqui estudada, no qual se verificou: 71,6% da variância explicada, MSA de 0,94 e consistência interna de 0,96. Tais índices indicam que esse questionário mostra-se adequado à obtenção da percepção de autoeficácia dos gestores escolares, segundo os padrões psicométricos.

## AS PERCEPÇÕES VERIFICADAS

Os dados obtidos foram analisados com o auxílio do programa *The Statistical Analysis System (SAS)*, versão 9.2. Por meio da estatística descritiva foi verificado que os gestores participantes julgaram-se como capazes, aspecto verificado por meio

---

<sup>1</sup> Para todas as questões de caracterização houve uma abstinência grande de respondentes, por tal razão os valores oscilam tanto.

da média 8,08 (DP = 0,88; valor mínimo 4,72 e valor máximo 10; n = 188). A seguir serão expostas as oito tarefas que dentre todas analisadas evidenciaram percepções mais baixas e mais altas:

- Tarefas com médias mais baixas: destacam-se as percepções dos gestores escolares sobre a própria capacidade para “*manter o controle da sua agenda diária*” ( M = 7,60; D.P.= 1,33, mínimo de 2 e máximo de 10, n= 188); “*lidar com o estresse do trabalho*” (M = 7,76; D.P.= 1,34, mínimo de 2 e máximo de 10, n= 188) e “*administrar as demandas de tempo de trabalho*” ( M = 7,82; D.P.= 1,18, mínimo de 4 e máximo de 10, n= 188). Estas três tarefas são relativas à aspectos de gerenciamento relacionados ao cotidiano dos gestores escolares. Ainda entre as mais baixas, pode-se verificar que a percepção sobre a própria capacidade para “*eleva o desempenho dos alunos em testes padronizados*” ( M = 7,82; D.P.= 1,33, mínimo de 4 e máximo de 10, n= 188) foi a única tarefa que apresentou média mais baixa que não se referia aos aspectos de gerenciamento, mas sim aos aspectos instrucionais.

- Tarefas com médias mais altas: destacam-se as percepções dos gestores escolares sobre a própria capacidade para “*promover uma imagem positiva da sua escola na comunidade*” ( M = 8,44; D.P.= 1,08, mínimo de 4 e máximo de 10, n= 188) considerada uma tarefa relativa à liderança moral; “*criar um ambiente de aprendizagem positivo em sua escola*” ( M = 8,32; D.P.= 1,08, mínimo de 5 e máximo de 10, n= 188) considerada uma tarefa relativa aos aspectos instrucionais; “*promover a valorização da escola entre a maioria dos alunos*” ( M = 8,27; D.P.= 1,08, mínimo de 5 e máximo de 10, n= 188) considerada uma tarefa relativa à liderança moral; e “*lidar com o trabalho burocrático requerido pela função*” ( M = 8,27; D.P.= 1,13, mínimo de 4 e máximo de 10, n= 188) considerada uma tarefa relativa ao gerenciamento.

Com o intuito de buscar ampliar a compreensão sobre os aspectos relacionados com a crença de autoeficácia de gestores escolares foi realizada a correlação entre essa crença e as variáveis: tempo de exercício na função, tempo de atuação na escola pesquisa, tempo de experiência docente, duração da jornada de trabalho e número de alunos por turma. Destas, apenas a correlação entre autoeficácia de gestores escolares e número de alunos por turma foi significativa, embora fraca e negativa ( $r_s = -0,19$ ;  $p = 0,04$ ;  $n = 104$ ).

## CONCLUSÕES

As percepções aqui analisadas parecem sugerir que os aspectos relacionados às tarefas de gerenciamento inseridas no cotidiano de ação dos gestores escolares são as que mais baixas se demonstraram. Ao lembrar que as crenças de autoeficácia podem oscilar, devido a sua natureza dinâmica (BANDURA, 1997), faz necessário pensar que em certos momentos do ano letivo, cujas as atividades de natureza administrativa podem ser intensificadas, como no período de encerramento deste, as percepções dos gestores podem diminuir. As percepções mais baixas aqui verificadas parecem reforçar o verificado por Guerreiro-Casanova e Azzi (2013), cuja pequena amostra também evidenciou menor percepção de autoeficácia quanto às tarefas de gerenciamento, mais especificamente quanto às capacidades de administrar as demandas de tempo do trabalho e lidar com o estresse do trabalho. É interessante comentar que baixas percepções de autoeficácia podem ser associadas à ansiedade, síndrome de *burnout*, dentre outros aspectos comumente ligados ao desgaste físico e emocional (FERREIRA, AZZI, 2010), aspectos que sugerem a necessidade de se fortalecer as crenças de autoeficácia de gestores escolares quanto aos aspectos de gerenciamento.

A capacidade percebida para “*eleva o desempenho dos alunos em testes padronizados*” foi a única relativa aos aspectos instrucionais que obteve média dentre as mais baixas. Esta percepção coincide com o verificado por Guerreiro-

Casanova, Azzi e Russo (2014), que assinalam os índices da avaliação externas como um dos aspectos que fragilizam a crença de autoeficácia dos gestores escolares. Um dos aspectos possivelmente relacionados a tal percepção pode ser a jovialidade da cultura de avaliação externa existente na rede estadual paulista. Outra possibilidade, que não exclui a anterior, tampouco outras aqui não comentadas, é o fato da avaliação externa considerar aspectos que fogem do controle dos gestores escolares, como o comprometimento dos alunos nos momentos de avaliação, bem como de outros aspectos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Quanto às tarefas que evidenciaram percepções mais altas, embora estas advenham de natureza distintas (“*promover uma imagem positiva da sua escola na comunidade*” e “*promover a valorização da escola entre a maioria dos alunos*” classificadas como liderança moral e “criar um ambiente de aprendizagem positivo em sua escola” classificada como instrucional), pode-se verificar um aspecto comum: uma possível relação com o clima escolar. Tal inferência requer análise, no entanto, sabe-se que o positivo clima escolar tem sido associado à percepção da eficácia coletiva escolar.

E a percepção sobre a capacidade para “*lidar com o trabalho burocrático requerido pela função*” que também demonstrou uma das mais altas médias parece evidenciar que os gestores não sentem muita dificuldade para cumprir as tarefas burocráticas inerentes às suas funções. Porém, faz-se necessário comentar que o acúmulo de tarefas burocráticas na prática cotidiana dos gestores escolares pode afastá-los da essência das suas funções, mais especificamente, da coordenação das ações pedagógicas exercidas no ambiente escolar (PARO, 2011; RUSSO; BOCCIA, 2009).

A correlação negativa e significativa entre autoeficácia dos gestores escolares e número de alunos por turma, parecem sugerir que quanto menos alunos por turma, maior a percepção de autoeficácia dos gestores escolares. Esse resultado difere do constatado por Casanova (2013), cujo estudo com uma pequena amostra não constatou diferença de autoeficácia de gestores escolares de acordo com o número de estudantes por turma. Também difere do verificado por Tschannem-Moran e Gareis (2007), que, com amostra norte-americana, averiguaram que gestores de escolas maiores demonstravam maior percepção de autoeficácia. As correlações entre autoeficácia dos gestores escolares e tempo de atuação na escola pesquisa, tempo de experiência docente, duração da jornada de trabalho que não se mostraram significativas coincidiram com o verificado por Casanova (2013). Mas difere quanto à variável tempo de exercício na função, cuja correlação mostrou-se significativa. De modo geral, pode-se comentar que as relações aqui analisadas somam-se aos demais estudos já realizados, cujos resultados não permitem um consenso sobre a contribuição dessas variáveis relacionadas à atividade dos gestores e ao contexto de trabalho dos mesmos para a construção das suas autoeficácia (CASANOVA, 2013).

As informações aqui apresentadas constituem-se como achados iniciais de um estudo mais amplo sobre a crença de autoeficácia de gestores escolares e os aspectos relacionados à esta. Embora iniciais, advindos de breves e simples análises, estes podem contribuir à medida que sugerem caminhos para o avanço da compreensão da crença aqui analisada. Estes parecem reforçar a sugestão de Guerreiro-Casanova e Azzi (2013) quanto à necessidade de se desenvolver uma formação, inicial e/ou continuada, que possibilite aos gestores escolares lidarem de modo positivo com as situações de gerenciamento, a fim de evitar maiores desgastes emocionais e proporcionar vivências de bem-estar relacionadas à atuação profissional.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BANDURA, A. Self-efficacy, the exercise of control. New York: Freeman and Company, 1997.

BANDURA, A. Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In: LOCKE, E. A. (Ed.) Handbook of principles of organization behavior. Oxford, UK: Blackwell, 2000. p. 120-135.



- CASANOVA, D.C.G. Crenças de Eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista. 177p. (Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas) Campinas. 2013.
- FERREIRA, L. C. M.; AZZI, R. G. Docência, burnout e considerações da Teoria da Auto-eficácia. *Psicologia: Ensino e Formação*, v. 1, n. 2, p. 23-34, 2010.
- GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; AZZI, R. G. Autoeficácia de Gestores Escolares: algumas percepções. In: *SIMPÓSIO DO LAGE*, 9., 2013. Governança Democrática na Educação: Sistema, Rede e Escola. Campinas: UNICAMP/FE, 2013. p. 108-112.
- GUERREIRO-CASANOVA, D.C.; AZZI, R.G; RUSSO, M.H. Autoeficácia de diretores escolares: alguns aspectos que interferem em suas crenças. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, v. 2, n. 1, p. 607-614, 2014.
- MCCORMICK, M. J. Self-efficacy and leadership effectiveness: applying social cognitive theory to leadership. *The Journal of Leadership studies*, v. 8, n. 1, p. 22-33, 2001.
- MCCULLERS, J. F. Self-Efficacy Beliefs of Florida School Principals regarding Federal and State Accountability Measures. 2009. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, University of Central Florida, 2009.
- MCCULLERS, J. F.; BOZEMAN, W. Principal Self-efficacy: The effects of No Child Left Behind and Florida school grades. *NASSP Bulletin*, jun. 2010.
- PARO, V. H. Crítica da estrutura da escola. São Paulo: Cortez, 2011a. 248 p.
- RUSSO, M. H.; BOCCIA, M. B. Diretor de escola pública: Categorias teóricas de análise na pesquisa sobre o seu papel. *Eccos - Revista Científica*, v. 11, n. 2, p. 587-604, jul.-dez. 2009.
- SMITH, W.; GUARINO, A. Effective teaching and learning environments and principal self-efficacy. *Journal of research for educational leaders*, v. 3, n. 2, p. 4-23, 2006.
- TSCHANNEN-MORAN, M.; GAREIS, C. R. Cultivating Principals' Self-Efficacy: Supports that Matter. *Journal of School Leadership*, v. 17, n. 1, p. 89-114, jan. 2007.
- TSCHANNEN-MORAN, M.; GAREIS, C. R. Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, v. 42, p. 573-585, 2004.

## Eixo 1 - CIDADANIA, POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL

### POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

COLARES, Anselmo  
UFOPA  
SANTANA, Edivânia  
UFOPA  
SANTOS, Ângela  
UFOPA

### RESUMO

Esta pesquisa objetiva verificar ações relacionadas à política de educação integral em Belterra/PA. Pesquisa de campo, caráter qualitativo, com análise documental, entrevista semi estruturadas.

Palavras-chave: Educação; Políticas; Integral.

### INTRODUÇÃO

As políticas públicas para a Educação Integral começam a ter consistência nos dispositivos legais que regem a educação brasileira, a partir de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996, art.34, na qual se determina que seja progressivamente ampliado o período de permanência na escola (BRASIL, 1996). Posteriormente, corroborada com as metas de ampliação progressiva do tempo escolar no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011.

Em maio de 2014, foi aprovado o Novo PNE (2014-2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, pelo Congresso Nacional, o Projeto de Lei nº 103/2012, no qual propõe que 50% das instituições públicas de Educação Básica ampliem sua jornada até 2020. Entretanto, temática de educação integral ainda é recente nas políticas educacionais, quanto legislação em vigor, e ainda são muitos os desafios e discussões quanto conceito de educação integral e as políticas públicas para tal formação, das ações e experiências pedagógicas pautada nesta perspectiva.

Nestes termos, pretendemos no presente artigo enfocar a importância do papel das políticas públicas educacionais em âmbito municipal, com recorte às ações voltadas para educação integral desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Belterra, estado do Pará. O aporte teórico está embasado em Arroyo (1988), Cavalieri (2002), Coelho (1997; 2004; 2009; Paro; Ferretti; Vianna; Souza (1998) e as legislações vigentes sobre o tema.

A presente pesquisa está vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), com financiamento da Fundação Amazônia Paraense de Amparo à Pesquisa (FAPESPA), desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Trata-se de uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo, período de realização da pesquisa 2014 e 2015, tendo como *locus* a Secretaria de Educação do Município de Belterra, está sendo desenvolvida por etapas: com visitas à secretaria de educação – SEMED com a finalidade de coletar dados e reunir documentos pertinentes aos objetivos de nossa pesquisa; levantamento, seleção e digitalização de informações (fontes documentais e outras) que permitam construir o histórico da

política de educação integral ao longo do período delimitado para o estudo; análise das informações obtidas, produção de banco de dados e elaboração de relatórios.

Segundo, Demo (1995), pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. Para Minayo (1993), é o fenômeno de aproximações sucessivas da realidade, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

O texto inicialmente, aborda registro das iniciativas da discussão sobre educação integral no Brasil, discorre sobre dispositivos legais presentes, referente a política de educação integral. Apresenta pesquisa em andamento, discussão acerca da política de educação integral em âmbito municipal. Finaliza com considerações a respeito dos resultados esperados pela pesquisa, ora em andamento.

## **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: alguns apontamentos**

As iniciativas de se instituir uma educação integral no Brasil foi a partir da primeira metade do século vinte (1920). Nos anos de 1950 Anísio Teixeira implanta em Salvador, Bahia o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, trinta anos depois em 1980, Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro cria os Centros Integrados de Educação Popular-CIEPS (COELHO, 2004).

Anísio Teixeira destaca a preocupação e importância do aluno permanecer em um maior tempo em sala de aula, pois, é entendido que se o aluno passa maior tempo na escola, ele provavelmente absorverá um maior quantitativo de informações que lhe será de grande relevância para sua formação social e acadêmica. Contudo, a educação integral é um conceito complexo e amplo que, de certa forma, já está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/1996, quando este se refere à progressão ampliada da permanência do aluno na escola.

Dispõe, também, no parágrafo 5.º do seu artigo 87, que se seriam conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996). Segundo os documentos oficiais do Ministério do Estado de Educação – MEC (BRASIL, 2009) a educação integral constitui:

*[...] ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. (2009, p.18).*

Neste sentido, a partir dos dispostos legais e documentais de discurso oficial do governo Federal, a educação integral prevê práticas não dicotomizadas, que reconhecem a importância dos saberes formais e não formais, a construção de relações democráticas entre pessoas e grupos, imprescindíveis à formação humana, e que valorizem os saberes prévios.

No entanto, de acordo com Miguel Arroyo (1988) entende que a educação integral por si só não acontece, tem que haver uma interligação, família, escola e comunidade com o intuito de se formar um cidadão preparado tanto para a vida acadêmica como para a vida social, em uma perspectiva de que o aluno tenha um bom desempenho em suas atividades coletivas.

Quanto à inserção da educação integral enquanto política pública percebe-se sua tendência nas iniciativas presentes nas esferas governamentais – municipal e estadual, nas diferentes regiões do País. Principalmente entre os anos de 2005 e 2009, quando foi criado o Programa do governo federal “Mais Educação”.

Destaca-se que o Programa Mais Educação são estratégias adotadas pelo Ministério da Educação para a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral para escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino. Os projetos e planos de ação concebidos pelas escolas se fundamentam em propostas de ampliação dos espaços educacionais utilizados, na expansão das oportunidades educativas, no compartilhamento da tarefa de educar entre professores, família, comunidade e outros atores, na complementação do horário escolar com outras atividades educativas que

ampliam as áreas de conhecimento previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, numa perspectiva de educação integral.

De acordo com documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC),

*O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a Organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. (BRASIL, 2009)*

Contudo, Miguel Arroyo(1988) diz que, educar um indivíduo integralmente depende necessariamente da articulação do próprio poder público, é uma tarefa que não pode ser exclusiva das secretarias de educação. Ao contrário, ela prevê necessariamente a integração e interlocução das agendas, políticas e, na medida do possível, receitas e orçamentos das mais diferentes frentes: esporte, cultura, assistência social, habitação, transportes, planejamento, etc.

Para alguns, a ampliação da jornada escolar pode alavancar essa qualidade (KERSTENETZKY, 2006); para outros, a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial (CAVALIERI, 2002). Ou seja, “se a essa extensão não aderir o conceito de intensidade, capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos” (COELHO, 1997, p. 201), de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço.

A partir das considerações dos autores, que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares, e indução de políticas públicas. Quanto aos conceitos do que seja Educação Integral, várias são as dúvidas, e o Programa Mais Educação torna-se uma das experiências, a nível governamental que precisa ser mapeada, analisada e avaliada.

## **Caracterização do Município de Belterra/PA**

Belterra fica localizada na mesorregião do Baixo Amazonas, é uma das seis mesorregiões do estado brasileiro do Pará, conforme figura 01. Mesorregião formada pela união de quinze municípios, agrupados em três microrregiões, Santarém, Óbidos e Almeirim, possuiu em torno de 750 mil habitantes. (IBGE/2012)

**Figura 01-** Mapa de localização de Belterra/Pa



Fonte: Site IBGE(2015)

Área territorial de 4.398,419km<sup>2</sup>. Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0, 588, comparativos com demais municípios do Brasil. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2012).Distrito

criado em 1947, desmembrado o distrito de Alter do Chão, subordinado ao município de Santarém, elevado à categoria de município, pela lei estadual nº 5928, de 29/12/1995. Possui uma população de 16.808 hab., conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013).

## Contexto Educacional

De acordo com a Tabela 01, o Município tem os seguintes dados na área educacional,

**Tabela 01 - Dada Educacionais Belterra 2013**

Item geográfico	Taxa de Analfabetismo 15 anos ou mais (2010) %	IDEB 2013		Taxa de frequência líquida		% de pessoas com 25 anos ou mais com superior completo
		4ª série/5º ano	8ª série/9º ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio	
<b>Brasil</b>	<b>10</b>	<b>4,9</b>	<b>4,0</b>	<b>92</b>	<b>43</b>	<b>11,27</b>
Belterra	12,4	4,5	4,2	92,13	29,9	3,04

Fonte: PNUD/FJP/IPEA/Atlas 2013/ INEP

Elaboração: FAPESPA

Percebe-se índice de analfabetismo maior (12,4%) que percentual brasileiro de 10%. Taxa de frequência maior no ensino fundamental e baixa nos anos seguintes de escolarização ( ensino médio e ensino superior). Em relação aos dados da rede pública de ensino municipal, conforme dados do Relatório da SEMED/Belterra (2014), contam em sua organização administrativa da rede de ensino com 62 dependências escolares, sendo 09 escolas na área urbana, 34 escolas na área rural localizadas na Região do Planalto BR-163 (Rodovia Santarém-Cuiabá) e 19 escolas na área rural localizadas na Região do Tapajós.

A SEMED conta dentre outros setores em seu organograma de uma Diretoria de Ensino, com equipe de coordenação pedagógica para acompanhamento educacional às escolas da rede e aos programas implementados pela Secretaria, em suma maioria advindos de convênios/adesões com o Governo Federal.

### a) Implementação da Educação Integral no Município

Destaca-se inicialmente, que se observou que não consta registro de legislação ou atos normativos que especifiquem uma política de educação integral, porém identificou-se que a SEMED, em 2012, aderiu ao Programa Mais Educação do Ministério da Educação (MEC), criado desde 2008, para a implementação nas escolas municipais, como proposta de desenvolver ações e experiências educacionais com princípios da educação e tempo integral.

O documento identificado durante a pesquisa foi o Relatório de Atividades do Programa Mais Educação, ano de 2013, desenvolvido pela Coordenação Pedagógica da Diretoria de Ensino da SEMED, sob a responsabilidade de duas servidoras da equipe técnica, no intuito de acompanhar e assessorar as atividades do programa junto às escolas e monitores.

## b) Programa Mais Educação (PME) no Município

Na tabela 02, podemos observar os referidos dados do ano de 2013 quanto a participação das escolas da rede municipal.

**Tabela 02** – Dados gerais do Programa Mais Educação em Belterra/Pa

<b>Localização</b>	<b>Nº escolas inseridas no programa</b>	<b>Ano de adesão ao Programa</b>	<b>Nº de Monitores</b>
Área urbana	3	2012	17
Área Rural	2	2012	08
<b>(Planalto - BR 163)</b>			
Área Rural (Tapajós)	10	2012	40

Fonte: Relatório da SEMED/Belterra (2013)

Tabela elaborada pelos autores (2015)

De acordo com Relatório da SEMED/Belterra ao final do ano de 2012 ocorreu a adesão das escolas ao PME, conforme dados apresentados na tabela 02. Observa-se maior número das escolas participantes pertencem à área rural do Município, registra-se que maior quantidade de escolas concentra-se na área rural de Belterra. No ano de 2013, iniciou-se as atividades de implementação do PME nas escolas, como vemos na tabela 03.

**Tabela 03** - Escolas ativas participantes do Programa Mais Educação ano 2013

<b>Situação</b>	<b>Área Urbana</b>	<b>Área Rural</b>	<b>Total</b>
Ativas	3	12	15
Inativas	3	0	3

Fonte: Relatório da SEMED/Belterra(2013)

Tabela elaborada pelos autores (2015)

No ano de 2013, percebe-se conforme tabela 03, que registra-se adesão de 18 escolas, porém apenas 15 estiveram aptas a desenvolver e receber recursos quanto a realização das atividades do PME. Foram restritas 3 escolas, por situações de pendências na prestação de contas do Conselho Escolar, requisito exigido pelo MEC. (RELATÓRIO SEMED, 2013). Em 2014, houve a participação de 19 escolas, sendo apenas 01 escola impossibilitada de participação no programa.

Foi aplicado um questionário semi-estruturado, objetivando coletar dados sobre as escolas atendidas pelo Programa Mais Educação. Foi respondido por 8 (oito) coordenadores do PME, das 15 escolas que são atendidas pelo Programa, o qual foi aplicado em durante uma das atividades da Secretaria de Educação do Município, período de dezembro de 2014.

Observou-se que as atividades do programa nas escolas são desenvolvidas de acordo com a realidade em que as mesmas estão inseridas, pois, em algumas escolas os espaços disponíveis são adaptados. Registra-se que algumas dependências escolares na área rural (Região BR-163- Planalto e Região Tapajós) contam com espaços adaptados para oferta de educação aos alunos, como sede de Associações Comunitárias (barracões de madeira), igrejas ou espaços alugados. Quanto aos espaços e as atividades desenvolvidas obtivemos os seguintes dados:

**Quadro 01 - Espaços e atividades desenvolvidas pelo Programa**

<b>ESCOLA</b>	<b>ÁREA URBANA</b>	<b>ÁREA RURAL PLANALTO (BR- 163)</b>	<b>ÁREA RURAL (TAPAJÓS)</b>
<b>Nº de escolas que responderam o questionário</b>	<b>Duas escolas</b>	<b>Duas escolas</b>	<b>Quatro escolas</b>
<b>Espaço</b>	Na própria escola: sala de aula, quadra de esporte, no barracão comunitário.	Na própria escola: sala de aula, quintal da escola; e em espaços adaptados.	Na própria escola: sala de aula, quintal da escola; no barracão comunitário e em espaços adaptados.
<b>Atividades desenvolvidas pelo programa</b>	Esporte; Pintura; Rádio na escola, Música, artesanato; Acomp. Pedagógico; Canteiro Sustentável.	Esporte; Artesanato; Dança; Teatro; Acomp. Pedagógico.	Esporte; Acomp. Pedagógico; Dança Teatro; Música; Canteiro Sustentável.

Fonte: Questionários aplicados aos coordenadores do PME/Belterra (2014)

Quadro elaborado pelos autores (2015)

Podemos observar no quadro acima que além de espaços na escola, há também utilização de locais adaptados e que há uma atenção em relação ao acompanhamento pedagógico e a prática de esporte. Tais espaços podem interferir na realização de determinadas atividades propostas pelo Programa, inviabilizando o cumprimento dos objetivos, bem como o da própria oferta de ensino regular. Os dados permitem inferir a necessidade de uma organização pedagógica do Programa, considerando as particularidades das escolas localizadas na área rural, maior parte da rede municipal. Registra-se que as escolas a serem inseridas neste Programa, conforme normativas do MEC, devem possuir uma clientela pertencente às camadas populares, expostas a situações de vulnerabilidade e risco social.

Para que haja a realização das atividades a SEMED disponibiliza estratégias para que haja o atendimento de acordo com a necessidade de cada escola-pólo. Estratégias que são planejadas pela coordenação pedagógica da SEMED junto aos coordenadores do PME, como reuniões pedagógicas, visistas de assessoramento pedagógico, de periodização mensal. São planejadas também, capacitação e orientações pedagógicas ofertadas pela SEMED para os monitores do PME das escolas. A respeito dos monitores, vejamos na tabela 4:

**Tabela 04** - Dados iniciais sobre o perfil dos monitores do Programa Mais Educação das escolas Belterra

Área de Lotação	Nº de Monitores	Grau de escolaridades dos monitores		
		Ens. Fundamental	Ens. Médio	Ens. superior
Escolas Área Urbana	17	04	09	04
Escolas Área Rural Planalto (BR 163)	08	02	05	01
Escolas Área Rural (Tapajós)	40	13	19	8
Total	65	19	33	13

Fonte: Questionários aplicados aos coordenadores do PME/Belterra (2014)  
Quadro elaborado pelos autores (2015)

Percebe-se na tabela 04 que o número de monitores em sua maioria é lotado para atendimento nas escolas da área rural do Município, e dentre as regiões da área rural com número maior de lotação de monitores na Região Tapajós (40). Quanto ao grau de escolaridade, os monitores possuem em sua maioria formação em nível médio (33) e em nível superior (19).

Quanto ao desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação do Governo Federal, infere-se dizer que os projetos e planos de ação concebidos pelas escolas se fundamentam em propostas de ampliação dos espaços educacionais utilizados, na expansão das oportunidades educativas, no compartilhamento da tarefa de educar entre professores, família, comunidade e outros atores, na complementação do horário escolar com outras atividades educativas que ampliam as áreas de conhecimento previstas na LDB (1996), porém ainda não podemos correlacionar o PME com a melhoria do ensino e educação escolar, numa perspectiva de educação integral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao entender a limitação deste estudo, conclui-se a partir dos resultados parciais da pesquisa, a identificação da ausência de atos normativos sobre a educação integral para Rede Municipal de Ensino. Existência de adesão ao Programa Mais Educação (PME) por parte da SEMED às escolas da sua rede, inferindo identificar a ação governamental (Governo Federal/MEC) em promover experiências voltadas para a Educação Integral em âmbito municipal, como ações indutoras para o desenvolvimento de políticas públicas numa perspectiva de Educação Integral.

Quanto a participação das escolas, número de monitores, quantidade de atividades, o número reflete o número da oferta da educação municipal, com concentração em sua maioria na área rural. Sabe-se que a criação do Programa Mais Educação é



uma das iniciativas governamentais para se implementar ações de Educação Integral, desenvolvidas pelo Governo Federal junto aos Municípios/Escolas. Porém, não podemos correlacionar a implementação do PME com a melhoria do ensino e educação escolar das escolas participantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AROYO, M. G. *O direito ao tempo de escola*. Cadernos de Pesquisa, s.l., n. 65, p. 3-10, 1988.

BRASIL, MEC. *Programa Mais Educação: gestão Inter setorial no território* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

BRASIL, MEC. *Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. >>>>. Acesso em 11/09/14.

BELTERRA, SEMED. *Relatório Anual 2013*. Coordenação Pedagógica do Programa Mais Educação da Diretoria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. Belterra, 2013.

BELTERRA, SEMED. *Relatório Anual 2014*. Coordenação Pedagógica do Programa Mais Educação da Diretoria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. Belterra, 2014.

CAVALIERE, A. M. *Escolas públicas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil*. In: CAVALIERE, A. M. e COELHO, L. M. C. Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

COELHO, L.M.C da C. *História(s) da educação integral*. Disponível em: >. Acesso em: 12/09/2014.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. *Em Aberto*. Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*, São Paulo, 1987.

IBGE. Instituto de Geografia e Estatística. *Censo Populacional 2012*. Disponível em:< <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/população.>>. Acesso em: 11/09/2014

IBGE. Instituto de Geografia e Estatísticas. *Cidades*. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/BIF.>>Acesso em: 11/09/2015.

IBGE. Instituto de geografia e Estatística. *Censo escolar*. Fonte Censo Escolar/INEP 2013. Disponível em:<<http://www.qedu.org.br/ajuda/artigo/356152.>> Acesso em: 19/092014.

KERSTENEETZKY, Célia Lessa. *Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade*. In: Ciência hoje. v. 39, n. 231, p. 18-23, out. 2006.

MINAYO, M. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: vozes, 1994.

PARO V. H.; FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T.R. de. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

**GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA LUCOVICENSE: DEMOCRATIZAÇÃO, FORMA DE PROVIMENTO E PARTICIPAÇÃO**

RESENDE, Fernanda Motta de Paula  
UNESP/SJRP

MARQUES, Alan da Silva  
UNESP/SJRP

SENA, Marcos Danillo Lopes de  
UNESP/SJRP

**RESUMO**

Este estudo insere-se no campo de investigação sobre as questões referentes à gestão democrática da escola pública brasileira e às políticas educacionais implantadas ao longo dos anos de 1990. Buscamos demarcar os fundamentos teóricos acerca da temática em questão; delinear os limites e possibilidades das formas de provimento do cargo de gestor escolar; e diagnosticar a percepção dos gestores escolares da Rede Estadual de Ensino de São Luís sobre a gestão da escola pública ludovicense.

Palavras-chave: Democratização; Participação; Gestão.

**INTRODUÇÃO**

Este estudo insere-se no campo de investigação sobre as questões referentes à gestão democrática da escola pública brasileira e às políticas educacionais implantadas no contexto da reconfiguração do Estado brasileiro ao longo dos anos de 1990.

Desde o início de nossa trajetória acadêmica, dedicamo-nos a desvendar as entrelinhas da gestão da escola pública. Ao longo dos anos de 2001-2002, através da iniciação científica, desenvolvemos um estudo intitulado – *Gestão da escola: novos paradigmas, novos atores* – no qual delineamos o perfil dos dirigentes escolares da rede pública de ensino em Minas Gerais, tendo em vista as mudanças ocorridas nas formas de provimento desse cargo no contexto das políticas educacionais implementadas no final da década de 1990.

No decorrer de 2002, ainda que na qualidade de colaboradora, participamos da coleta e análise dos dados de um projeto de pesquisa integrado, uma prática inovadora e bem sucedida, desenvolvida pelo Núcleo de Estudos do Conhecimento da Educação (NESCE) da Universidade Federal de Juiz de Fora, em convênio com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, intitulado – O diretor frente às tendências presentes na gestão da escola de Minas Gerais. De acordo com os dados coletados nas diversas regiões de Minas Gerais, a pesquisa revelou as diferentes tendências e características presentes na gestão escolar naquele Estado.

Frente aos estudos anteriores, já no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), propusemos um estudo que buscasse analisar como os mecanismos de democratização da gestão – eleição para dirigentes, colegiados

escolares e projeto político-pedagógico – influenciam na cultura organizacional da escola pública de Minas Gerais, com base na percepção dos sujeitos que constroem essa escola no cotidiano de suas práticas, suas relações e interações.

Em 2006, mudamo-nos para a cidade de São Luís/MA, a chamada Ilha do Amor, como carinhosamente tem sido nomeada por seus poetas, escritores, compositores e a grande massa populacional. Já em exercício da atividade docente, nos cursos de graduação e pós-graduação lato sensu, da rede pública e privada, da capital e do interior do Maranhão, deparamos com uma forte angústia trazida pelos alunos/professores<sup>2</sup>, que aproveitam as poucas oportunidades de abertura para discussão e debates para assim pensar a situação da educação no Estado onde vivem.

Fruto das reflexões junto aos alunos/professores, das observações no interior das escolas através do acompanhamento dos estágios de alunos e das incipientes produções acadêmicas no campo da gestão escolar no Maranhão, visualizamos o retrato de um Sistema Estadual de Ensino embalado pelo discurso da gestão democrática, mas uma instituição escolar ainda tutelada pelo autoritarismo e as teias de influência político-partidárias.

A falta de confiança do corpo docente no gestor escolar também tem sido frequentemente suscitada nas conversas informais, pois, não poucas vezes, o gestor escolar apareceu em diversos momentos históricos de reivindicações, greves e manifestações da classe docente da Rede Estadual de Ensino, como agente de desmobilização. Em alguns momentos, aparece como aliado dos trabalhadores da escola pública, e, em outros, como aliado dos órgãos centrais do Governo e dos interesses político-partidários.

Diante dos relatos e do observado no interior das escolas, urgiu a necessidade de se construir um olhar investigativo em relação às problemáticas que circundam a gestão da escola pública maranhense e suas especificidades, principalmente quanto ao processo de escolha do gestor e sua compreensão sobre a participação e os mecanismos de democratização do espaço educativo. Esses mecanismos, sejam os previstos legalmente, sejam aqueles instituídos pela própria comunidade escolar, configuram-se como espaços que possibilitam a efetivação de uma gestão compartilhada, que busca consolidar a tomada de decisões coletivas, sem a dicotomia entre planejadores e executores.

Perante as inquietações – a necessidade de auxiliar os alunos/professores na análise do contexto educacional o qual estão inseridos, a urgência em avançar nas pesquisas sobre a gestão da escola pública no Maranhão e a necessidade intrínseca de mudança na forma de provimento do cargo de gestor escolar – é que nos propusemos a *analisar a relação existente entre gestão democrática, forma de provimento do cargo de gestor escolar e participação na gestão da escola pública ludovicense*.

Tal objetivo foi perseguido devido à necessidade de aprofundamento e proliferação dos estudos em torno da gestão democrática da escola pública maranhense. Para tanto, buscamos especificamente demarcar os fundamentos teóricos acerca da temática em questão; delinear os limites e possibilidades das formas de provimento do cargo de gestor escolar; e diagnosticar a percepção dos gestores escolares da Rede Estadual de Ensino de São Luís sobre a gestão da escola pública ludovicense.

A indicação política dos dirigentes não acontece de maneira homogênea nos Estados e Municípios do país. No caso do Município de São Luís/MA, uma especificidade é apontada por Mendonça (2000), a existência de um sistema híbrido, com prevalência de indicação política em parte das escolas da capital e do interior do Maranhão. Dourado; Costa (1998), em estudo realizado após promulgação da LDBEN sobre a escolha dos dirigentes escolares no Brasil, apontam que, no Município de São Luís/MA, os cargos têm-se destinado a pessoas não pertencentes ao quadro de funcionários da escola e, tampouco, ao quadro de servidores.

Estados da Região Nordeste, como o Ceará, Paraíba e Sergipe já vivenciam formas participativas no processo de escolha do dirigente escolar. No Maranhão, lamentavelmente, e em nome do manutenção do status quo, há ainda inquietudes,

---

<sup>2</sup>Nomeia-se como alunos/professores, os professores que estão em processo de formação inicial, mas possuem longo tempo de experiência na docência da Educação Básica, os intitulados professores leigos, caso ainda recorrente no interior do estado do Maranhão.

indefinições e hibridismo na forma de escolha do diretor escolar na sua Rede Estadual de Ensino. Passadas mais de duas décadas do início das experiências em torno da democratização da gestão da escola pública, é fundamental que se multipliquem os estudos relacionados à temática, especialmente, em Estados como o Maranhão, que ainda vivenciam as amarras e ranços do clientelismo político.

Para tanto, esta pesquisa se constitui num elemento de contraposição às amarras do clientelismo político, ainda presente nas escolas públicas brasileiras, as quais impedem a efetivação dos mecanismos de democratização da gestão escolar. Assim, a importância deste trabalho acadêmico fundou-se em elementos de ordem acadêmica e política, intimamente imbricados entre si. Na ordem acadêmica, buscou enfrentar a problemática em torno do processo de democratização das escolas públicas ludovicenses, temática ainda silenciada entre os sujeitos das escolas ludovicenses, o que permitirá uma maior abertura das escolas para futuras discussões, bem como a proliferação de novas pesquisas. Na ordem política, desde as entrevistas junto às autoridades educacionais à aplicação dos questionários junto aos gestores, buscou-se a discussão e reflexão em torno das possíveis mudanças que poderão acarretar no interior das escolas caso sejam conquistadas formas mais democráticas e participativas para a escolha do gestor escolar.

Esperamos que este trabalho, de temática com ampla produção bibliográfica, possa provocar reflexões e debates no universo acadêmico maranhense, essenciais para as mudanças ideológicas por parte do Sistema Estadual de Educação no Estado do Maranhão. No universo político, representado pelos formuladores e implementadores de políticas públicas, esperamos incentivar a elaboração de políticas educacionais que assegurem o princípio da gestão democrática do ensino público, principalmente através da participação da comunidade na escolha do gestor escolar. Mesmo que em ações esparsas dos âmbitos acadêmicos e legislativo, almejamos minimamente que esta pesquisa provoque reflexões e discussões sobre gestão democrática das escolas públicas ludovicenses, especialmente, no que tange à forma de provimento do cargo de gestor escolar.

A gestão democrática da escola pública, aqui referida, buscou ser compreendida como uma nova forma de administrar a educação e a escola, aproximando a comunidade escolar das tomadas de decisões, principalmente através da efetivação de mecanismos que possibilitem o exercício da participação ativa e consciente. Entendemos que a participação ativa da comunidade na escola deve se associar a um processo contínuo de conscientização política dos sujeitos envolvidos, com o fortalecimento dos meios de reivindicações junto ao Estado, sem isentá-lo do seu comprometimento com a manutenção de um Direito Fundamental do cidadão, que é a educação.

Para tanto, a pesquisa se baseou em dois tipos de levantamento. No primeiro, de caráter bibliográfico e documental, foram consultados estudos e pesquisas que tratam da temática da gestão democrática da escola pública maranhense, especialmente os que foram elaborados após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), pois nessa se estabeleceu o princípio da *gestão democrática do ensino público* como um dos balizadores da organização da educação brasileira. Para realização dessa etapa da pesquisa foram despendidos aproximadamente quatro meses para averiguação da existência de material publicado acerca do assunto abordado, tendo os bancos de dados das bibliotecas públicas disponíveis via internet a principal fonte dessa busca.

Cabe destacar que o sistema de biblioteca da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) ainda funciona de maneira precária, não arquivando adequadamente suas monografias, dissertações e teses, fato que dificulta sobremaneira a localização de estudos locais e regionais, ainda desconhecidos em âmbito nacional. Especificamente sobre o Estado do Maranhão, poucas e pontuais são as produções científicas e acadêmicas sobre a gestão democrática da escola pública. O acesso aos documentos como a Constituição do Estado do Maranhão, Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Maranhão (1994-2004), Portarias e Leis Complementares que regem o Sistema Estadual de Ensino Maranhense, também se encontram disponibilizados via site da Secretaria de Estado de Educação do Maranhão (SEEDUC/MA) ou na própria sede da Secretaria na cidade de São Luís.

O segundo, de caráter empírico, buscou a percepção dos sujeitos – as autoridades educacionais da SEEDUC/MA e dos gestores das unidades escolares da rede estadual de ensino – acerca da gestão democrática da escola pública ludovicense. As autoridades educacionais entrevistadas foram aquelas que, hierarquicamente, assumem a incumbência de fiscalizar e acompanhar o trabalho desenvolvido pelo gestor da unidade escolar. Também foram consultados, através de um questionário fechado, os gestores das escolas estaduais de São Luís, abrangendo 20% (vinte por cento) de um total de 153 (cento e cinquenta e três) gestores, totalizando uma consulta de 31 (trinta e um) gestores.

Os gestores foram selecionados de maneira aleatória, obedecendo-se ao critério de manter um equilíbrio entre o número de escolas localizadas nas regiões centrais e escolas localizadas em regiões periféricas da cidade de São Luís, para que durante análise das respostas obtidas, pudéssemos observar distorções entre as respostas.

Para análise do material coletado, após uma extensiva revisão de bibliografia, constituímos três categorias centrais para sistematização e compatibilização dos dados, que foram tomadas pela incidência com que aparecem nos estudos sobre a temática em questão: a) participação da comunidade na escola ludovicense; b) as tomadas de decisões de gestor indicado politicamente; e, por fim, c) (pseudo) autonomia da escola pública ludovicense.

O Município de São Luís possui 957.515 habitantes e se localiza numa ilha composta por mais quatro municípios: Alcântara com 21.349 habitantes, Paço do Lumiar com 98.175, Raposa com 24.201 habitantes e São José de Ribamar com 131.379, os quais compõem a Unidade Regional de São Luís – XIX (URE/São Luís) da SEEDUC/MA. Para fins de delimitação do universo da pesquisa, elegemos somente as escolas estaduais do Município de São Luís, motivada por três fatores determinantes.

Primeiramente, consciente das restrições impostas pelo fator tempo, pois Programa Interinstitucional de Doutorado, Dinter em Educação, convênio firmado entre a Universidade Federal do Maranhão – UFMA, a Universidade Estadual Paulista - Unesp-Marília e a Capes, prevê exíguo tempo de formação de Doutores em Educação, no período máximo de três anos de curso, sob pena de desligamento automático, caso o aluno não consiga concluir. A integralização dos créditos e elaboração dos artigos para as seis disciplinas de caráter obrigatório foram realizados em um ano e meio; e mais um ano e meio, para o desenvolvimento da pesquisa, qualificação e defesa da tese.

Posteriormente, influenciada pela observação das relações de poder político, relações clientelísticas e práticas de dominação perceptíveis na estrutura de governo do *Maranhão Dinástico*<sup>3</sup>, que impactam no cotidiano escolar, dificultando as possibilidades de mudanças na cultura organizacional das instituições educacionais.

Por fim, a falta de financiamento para uma pesquisa que abrangesse um maior universo empírico, prevendo a aplicação de questionários para todos os gestores da Rede Estadual de Ensino do Maranhão. No primeiro ano do Curso de Doutorado tivemos o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Maranhão – FAPEMA, mas devido à cassação do Governador Jackson Lago<sup>4</sup>, reapareceu novamente no poder Roseana Sarney, que substituiu toda presidência da FAPEMA, e a Fundação não demonstrou mais interesse em renovar o financiamento da pesquisa.

---

<sup>3</sup> O termo *Maranhão Dinástico* tem sido utilizado de maneira célebre por Gonçalves (2008), em suas análises sócio-históricas das relações de poder político e práticas de dominação política no Maranhão, para apontar o poder soberano de uma mesma família (sanguínea ou não) na estrutura política maranhense e brasileira.

<sup>4</sup> O Ex-Governador Jackson Lago pertenceu ao Partido Democrático Trabalhista (PDT) desde 1979 e foi prefeito de São Luís/MA por mandatos, (1989-1992), (1997-2000) e (2001-2002). A eleição de Lago para o Governo do Estado do Maranhão colocou fim aos 40 anos de domínio da dinastia Sarney. No final de 2007 foi acusado pela coligação de Roseana Sarney de cometer irregularidades eleitorais, como a compra de votos. Em março de 2009, por decisão do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), Roseana foi declarada eleita.

Esse momento de alternância de governadores no Estado do Maranhão aconteceu de forma conflituosa, abalando a estrutura do Governo do Estado, acarretando na descontinuidade de políticas e programas desenvolvidos pelo Governo Lago e na troca de Secretários de diversas pastas, inclusive da SEEDUC/MA, que, num efeito cascata, impactou o interior das escolas públicas, com a substituição, remoção e novas nomeações de gestores escolares.

A alternância de governadores também prejudicou sobremaneira a coleta de dados da pesquisa, pois, enquanto não se redefiniram os quadros de chefias/autoridades da SEEDUC/MA e de gestores escolares, não foi possível iniciar a coleta de dados junto às escolas, acarretando um atraso de quase quatro meses do previsto em cronograma da pesquisa.

A escolha da Rede Estadual de Ensino justificou-se também pela estrutura extremamente hierarquizada e fragmentada da SEEDUC/MA, composta por outras seis Secretarias: Gestão Institucional, Coordenação das Unidades Regionais, Ensino, Planejamento e Orçamento, Suporte ao Sistema Educacional e Projetos Especiais. Dessas Secretarias, entrevistamos as autoridades responsáveis pela Superintendência de Gestão Educacional (SUPEG), a Superintendência de Educação Básica (SUEB) e a Unidade Regional de São Luís XIX (URE/São Luís).

A SUPEG se encontra diretamente subordinada à Secretaria Adjunta de Ensino, competente por coordenar, acompanhar e avaliar as ações relacionadas ao processo de gestão educacional. Está vinculada à SUPEG, Supervisões com atribuições específicas, como é o caso da Supervisão de Gestão Escolar, responsável pela implementação dos Colegiados Escolares, Grêmio Estudantil e Caixas Escolares, respaldada pelo discurso de fortalecimento e consolidação da gestão democrática, interessando sobremaneira para as análises em torno do objeto de estudo.

A SUEB, setor responsável pelo acompanhamento das ações executadas pelos gestores de educação junto às escolas da rede de ensino, possui uma ação direta de fiscalização e intervenção no trabalho do gestor escolar, indicando a manutenção de um processo de centralização da SEEDUC/MA.

A URE/São Luís é uma das dezenove Unidades Regionais alocadas pelo Estado maranhense, responsável pelas escolas de educação básica da grande São Luís, criada sob os auspícios do fortalecimento da gestão escolar democrática, para incrementar ações que possibilitem a realização plena do processo educativo.

Para coleta dos dados empíricos foram utilizados dois instrumentos: entrevistas e questionários, ambos buscando, primordialmente, a percepção dos sujeitos sobre a gestão democrática da escola pública ludovicense. As entrevistas seriam realizadas junto a 04 (quatro) autoridades educacionais da SEEDUC/MA, responsáveis pelos órgãos ligados à gestão das escolas e 01 (um) Deputado Estadual, que presidiu a Audiência Pública da Comissão de Educação, Ciência, Tecnologia, Cultura e Desporto, cujo tema versou sobre “Eleição Direta para Escolha dos Diretores das Escolas Públicas Estaduais”.

A realização das entrevistas seria norteada por um roteiro, contendo seis questões sobre a estrutura e o funcionamento da gestão escolar na Rede Estadual de Ensino, e sobre a finalidade de cada órgão contatado dentro da estrutura hierárquica da SEEDUC/MA. Entretanto, as autoridades que deveriam ser entrevistadas na SEEDUC/MA ressignificaram as ações desta pesquisa, culminando em duas ações de extrema relevância.

A primeira delas, foi que nenhuma das autoridades contatadas na Secretaria demonstrou interesse em participar da entrevista sem que antes tivesse acesso ao roteiro de entrevista. Obedecendo às exigências impostas pelos sujeitos, foram enviados os roteiros de entrevista para, posteriormente, em data e dia sugeridos por eles, realizássemos as entrevistas. Nas datas marcadas para a realização das entrevistas, numa ação articulada das autoridades educacionais, foram-nos entregues os roteiros de entrevista respondidos por escrito, como se estivessem de posse de um questionário aberto, sob a alegação de falta de tempo e de acúmulo de trabalho, já que passavam por alternância de Governador do Estado e mudanças de chefias.

Apesar de toda receptividade dos primeiros encontros, tal encaminhamento foi tomado pelas quatro autoridades que deveriam ser entrevistadas, alterando o caráter do instrumento da coleta de dados, o que inviabilizou as possibilidades de

flexibilidade para garantir as respostas almejadas, de observação das possíveis contradições da fala do entrevistado e de um maior aprofundamento das questões norteadoras do roteiro.

Contudo, compreendemos que, no processo investigativo, a ausência de um dado ou determinados tipos de posturas por parte dos sujeitos envolvidos, evidencia mais do que a materialização do próprio dado. O momento da entrevista não deixa de ser um momento de exposição das opiniões pessoais do entrevistado, e será analisado não somente no que disse, mas, também, como foi dito.

Através das autoridades dos órgãos centrais da SEEDUC/MA, tivemos a confirmação do dado trazido pela pesquisa de Mendonça (2000), que afirma que o Município de São Luís apresenta uma prevalência da indicação política do gestor escolar como forma de provimento. E após mais de dez anos de realização dos estudos como os de Mendonça (2000), Dourado; Costa (1998), o Município de São Luís continua perpetuando a prática da indicação política para o cargo de gestor nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino.

Das quatro autoridades contatadas, identificadas no decorrer da pesquisa como Autoridades BC; BD; BF e BG, uma não respondeu ao questionamento sobre a forma de provimento do cargo de gestor, alegando, em justificativa informal no momento da entrega do roteiro de entrevista, que a nova Gestão da Secretaria (Governo Roseana) construirá novos critérios para a escolha do gestor escolar. As demais autoridades responderam ao questionamento sobre a forma de provimento, confirmando a indicação política para o cargo e manifestando que as habilidades profissionais também são levadas em consideração: “a forma de provimento do cargo de gestor é levada em conta a competência profissional, mas na maioria dos casos a indicação” (AUTORIDADE BG, 2010, ROTEIRO DE ENTREVISTA).

Também destacaram a necessidade de mudança dessa forma de provimento, alegando a necessidade de discussões junto às escolas, mas não fizeram menção de levar a discussão à sociedade maranhense, e menos ainda, aos movimentos associativos ligados a educação no Estado do Maranhão. Segundo as (Autoridades BC e BD, 2010, Roteiro de Entrevista):

*O Maranhão nomeia seus gestores. O processo não é eletivo nem por concurso. Sendo eletivo, atenderia aos princípios da gestão democrática. Por concurso, eliminaria a possibilidade de se estabelecer pactos e favorecimentos entre a comunidade escolar. Esta é uma prática que provavelmente será modificada, mas não sem uma ampla discussão entre escola e SEEDUC.*

Já o Deputado Estadual José Lima dos Santos Filho, uma das autoridades que seria entrevistada nesta pesquisa, foi procurado em seu gabinete na Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão por três vezes, mas segundo sua equipe de assessoria encontrava-se assoberbado de compromissos. A assessoria do Deputado nos orientou a buscar maiores informações sobre a Audiência Pública que tratou sobre “Eleições Diretas para Escolha de Diretores de Escolas Públicas Estaduais” no Relatório de Audiência Pública. Esse documento oficial, que deveria fazer parte do arquivo da Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão, deveria ter sido confeccionado no dia da realização da Audiência (27/11/2007), entretanto não se encontrava presente dentre os Relatórios arquivados já em meados do mês de novembro de 2009.

Os responsáveis pelo setor alegaram não compreender a ausência do Relatório e pediram quinze dias para sua localização. Passados os dias solicitados pelo arquivo da Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão, a cópia ainda se encontrava no gabinete do Deputado, pois somente na oportunidade da solicitação do documento para a pesquisa em questão teve-se o seu teor transcrito e documentado através do Relatório de Audiência Pública.

Em relação aos questionários, estes foram aplicados a 31 (trinta e um) gestores das escolas da Rede Estadual de Ensino de São Luís. Esse instrumento foi eleito para coleta de dados junto aos gestores, pelo exíguo tempo disposto para realização dessa etapa da pesquisa, possibilitando a entrega dos questionários nas mãos dos gestores e a aplicação a um grande número de pessoas ao mesmo tempo.



Apesar da estrutura rígida e fechada do instrumento, que impede, muitas das vezes, a expressão de sentimentos dos sujeitos, buscamos minimizar esse limite, através da utilização da observação e do bloco de notas, pois mais da metade dos gestores propuseram-se em responder ao questionário no momento de entrega do mesmo, facilitando sobremaneira a descrição dos elementos como gestos, expressão facial e corporal, falta de entendimento de alguma questão, dentre outros, no momento da aplicação dos questionários.

Para garantir a entrada nas escolas, a URE/São Luís expediu uma autorização que somente foi concedida após apresentação e aprovação prévia do questionário a ser aplicado, demonstrando a falta de autonomia da escola e do gestor, bem como a centralização das tomadas de decisões pelos órgãos centrais da SEEDUC/MA. Apesar do crivo em relação ao questionário, nenhum item sofreu alteração para sua aprovação, sendo concedida a autorização para a aplicação dos questionários junto aos gestores das escolas estaduais de São Luís.

Concedida a autorização para adentrar as escolas, superamos o receio de que alguns gestores apresentassem em relação ao questionário, num primeiro contato realizado junto à escola. De certa forma, a URE/São Luís endossou a aplicação dos questionários, viabilizando rapidamente a autorização para entrada nas escolas, mas sem exercer nenhuma ação impositiva que obrigasse os gestores ao preenchimento dos mesmos. Os gestores que não demonstraram interesse em responder ao questionário foram substituídos por outros, e, apesar de toda dificuldade inerente à aplicação de qualquer instrumento investigativo, apenas dois gestores escolares procurados não responderam ao questionário.

As questões contidas nos questionários abordaram duas dimensões básicas. Uma primeira dimensão, para delinear o perfil acadêmico-profissional dos gestores escolares, buscou dados como faixa etária, tempo de atuação no magistério e de exercício do cargo de gestor, sexo e formação profissional. Uma segunda dimensão, refere-se às áreas de decisão do gestor, ressaltando sua percepção frente ao processo de democratização da gestão escolar. Neste sentido, foram propostas questões que abordaram aspectos considerados prioritários na gestão da escola, a exemplo de processos de tomada de decisão, relação escola-comunidade, relações de trabalho e a construção do projeto político-pedagógico.

Portanto, o breve perfil delineado sobre os gestores escolares buscou coletar elementos para melhor caracterizar e desvelar os sujeitos que se encontram frente ao desafio de gestar, democraticamente, a escola pública ludovicense. Diversificar os estudos e pesquisas na área de formação e atuação do gestor escolar no Estado do Maranhão ainda é essencial na consolidação de uma verdadeira escola democrática e de qualidade. Através do exercício investigativo, que envolve o pesquisador e o universo a ser pesquisado, tornou-se possível alargar o nosso olhar para análise da relação existente entre gestão democrática, forma de provimento e a participação da comunidade escolar, com base na percepção dos gestores escolares das escolas ludovicense.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOURADO, Luiz Fernandes; COSTA, Messias. *Escolha de dirigentes escolares no Brasil: relatório final de pesquisa*. Brasília: Anpae, 1998.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas: Unicamp, 2000.

GONÇALVES, Maria de Fátima da Costa. *A invenção de uma rainha de espada: reatualizações e embaraços na dinâmica política do Maranhão Dinástico*. São Luís: EDUFUMA, 2008.

**GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO: POLÍTICA, DIREITO E JURISPRUDÊNCIA PÁTRIA**

RESENDE, Glariston

TJ/SP

RESENDE, Fernanda Motta de Paula

UNESP/SJRP

**RESUMO**

Evidenciamos, através deste estudo, o quão longe ainda estamos da consolidação de um Estado Democrático de Direito, que não contrarie os próprios fundamentos constitucionais, demonstrando o quanto nossa sociedade deve avançar neste processo democratizante, criando um ambiente favorável à promulgação de marcos legais mais democráticos e/ou criando um ambiente mais favorável à interpretação democrática de marcos legais já existentes.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Política; Jurisprudência.

**INTRODUÇÃO**

A discussão sobre a importância da participação da comunidade no processo de escolha de gestores escolares há tempos é colocada no âmbito da educação brasileira, fruto do impulsionador contexto de redemocratização do país nos anos de 1980, período em que diferentes campos de participação político-social tomaram corpo, principalmente, por meio do ressurgimento do movimento sindical e da reorganização de novos partidos políticos.

A luta dos trabalhadores em educação nos anos de 1980 e 1990 assegurou que, na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº. 9.394/96), o princípio da gestão democrática do ensino público se configurasse como um dos balizadores da organização da educação brasileira. Os trabalhadores da educação organizaram-se em associações e entidades de caráter político-sindical, que tinham como aspecto primordial a luta pela consolidação de uma escola pública democrática e de qualidade. Nessas lutas, sempre esteve presente o princípio da participação da comunidade no processo de escolha do gestor escolar.

Como desdobramento do princípio constitucional, ficou estabelecido na LDBEN que a realização da gestão democrática se viabilizaria por meio de dois elementos básicos: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (art. 14). Essa mesma Lei colocou, como uma das atribuições dos professores, a sua participação na elaboração dessa proposta pedagógica (art.12 e 13).

Contudo, o que não ficou expresso na LDBEN, omissão conhecida como “brecha da lei”, foram as orientações que garantissem a escolha do gestor escolar de forma democrática e participativa. Apesar do princípio da gestão democrática ter sido assegurado constitucionalmente no plano infraconstitucional não houve a publicação de qualquer norma legal que assegurasse a utilização de formas participativas, envolvendo a comunidade escolar na escolha do gestor, omissão que acarreta a conservação da indicação política em diversos Sistemas de Ensino até os dias atuais.

Para se entender o real motivo desta brecha legal, o motivo pelo qual a escolha democrática dos gestores escolares não se efetivou, imprescindível se faz entendermos o princípio da gestão democrática na Constituição, a sua interpretação segundo nossa jurisprudência pátria, bem como os desdobramentos políticos e interesses que encerram o seu não atendimento.

Neste ano de 2013 a Constituição Federal de 1988 completou vinte e cinco anos, precisamente no dia 05 de outubro do corrente ano, sendo que muito se discutiu a respeito do tema, em especial, do que a Constituição foi ou não capaz de alterar na sociedade. E, exatamente neste ponto, nesta indagação, reside um equívoco, consciente ou não de seus defensores, que utilizaremos para discutir a gestão democrática do ensino público, em uma sociedade que se diz democrática, no direito pátrio.

A pergunta referente à que a Constituição Federal de 1988 conseguiu alterar na sociedade esconde a essência do problema, trabalhando tão somente com a aparência desta interação social. Posicionamento comum de leigos e também de juristas de renome, na medida em que para a explicação de fenômenos sociais prendem-se em pequena parte da totalidade social olvidando-se os demais elementos constitutivos sociais, igualmente ou mais importantes para o entendimento e explicação do fenômeno debruçado.

Especificamente, prendem-se ao direito para a explicação dos fenômenos, tentado dele extrair um entendimento “puro”, que dispense um diálogo com os demais elementos sociais, tais quais as ideologias, a política, a religião, o modo de produção vigente, dentre outros.

Assim, perguntar se a Constituição conseguiu ou não mudar a sociedade, sem quaisquer ressalvas, comportamento típico dos defensores, sobreleva o direito acima de qualquer outro elemento constitutivo social, em uma postura arrogante e, por outro lado, absolutamente ingênua, na tentativa de através de tão somente do direito explicar o fenômeno social estudado.

Para nós, a pergunta já nasce defeituosa, na medida em que o estudo do fenômeno social debruçado não dispensa uma abordagem mais ampla, com a consideração do maior número de elementos sociais possíveis que tenham relação direta ou indireta com o fenômeno estudado.

A realidade social é altamente complexa, possuindo cada ação social relação dialética com as demais ações sociais, de modo que cada atuar social tem influência nos demais atuantes, influências estas de difícil constatação em simples análise, na medida em que ao influenciar os demais atuantes sociais, também é influenciado, numa relação dialética, com incontáveis outros atuantes sociais.

Os elementos sociais estruturantes, aqui considerados os elementos componentes da infraestrutura e superestrutura social, por serem feixes condensados de atuantes sociais, não seriam diferente, de modo que, igualmente, conforme acima exposto, também estão imersos na sociedade em uma relação dialética.

Se assim o é, inegável se mostra que o Direito pode atuar na sociedade, podendo, inclusive, alterá-la, “aperfeiçoando-a”, de modo que a pergunta acima, sobre o que conseguiu a Constituição Federal de 1988 alterar a sociedade, neste prisma único, não se mostraria totalmente equivocada.

Ocorre, porém, que outros fatores importantíssimos não podem ser desconsiderados, fatores estes que demonstram o quão equivocado é a pergunta, na forma simples em que foi formulada, sem quaisquer ressalvas.

Não se pode desconsiderar que os elementos sociais da infraestrutura, mesmo estando em relação dialética com os demais elementos, inclusive com os elementos da superestrutura social, onde reside o direito posto, podendo influenciar e ser influenciado mutuamente, ainda, assim, são primazes em relação aos elementos da superestrutura, de modo que mesmo podendo ser influenciados pelos demais elementos, historicamente tiveram papéis relevantíssimos, sendo os principais elementos transformadores sociais.

Farias (2001, p. 26), enfrentando a questão, nos diz que:

*Do ponto de vista ontológico, atribui-se uma primazia do capital em relação ao Estado. Mas não se estabelece nenhuma hierarquia ou permuta de papel entre estas, nem entre as outras formas do ser*

*social. Em geral, quando se atribui uma primazia ontológica à base, ao ser e à produção em relação e respectivamente à superestrutura, à consciência e à circulação, supõe-se simplesmente que o primeiro elemento pode existir, mesmo quando o segundo é abstraído, enquanto o inverso é impossível, por razões ontológicas.*

Com isso, queremos apenas dizer que é certo que o direito pode alterar, mudar e influenciar as interações sociais da base, o modo de viver dos cidadãos, as forças produtivas, as relações de produção, enfim, o modo de produção capitalista deste país em desenvolvimento em específico, na medida em que com eles mantém continuamente uma relação dialética, porém não é menos certo que estes últimos, em verdade, muito explica o direito posto vigente, ou ao menos sua interpretação, ou em outras palavras, o direito pátrio existe na sua exata formatação muito devido às influências dos elementos da infraestrutura social. Para exemplificar, se temos hoje uma Constituição que se diz democrática, não foi porque a Constituição, emanada de influências divinas, foi promulgada em um ambiente autoritário, mas, sim, simplesmente porque a sociedade, organizada, criando um ambiente mais democrático, que repelia o autoritarismo então vigente, exigiu a redemocratização do Estado, sendo decorrência natural a elaboração de um texto constitucional mais democrático. Não foi a Constituição Federal de 1988 que redemocratizou a sociedade autoritária de então, como se propaga por aí, mas sim foi a sociedade redemocratizada que elaborou uma Constituição com feições mais democráticas, não se olvidando, contudo, o papel que teve o direito neste processo, em especial dos seus operadores.

Outro fator igualmente ou mais relevante do que a primazia da infraestrutura sobre a superestrutura, no entendimento dos fenômenos sociais, e que inviabiliza a tentativa de explicar os fenômenos sem um olhar mais totalizante, é o fato de que o próprio direito, sua aplicação e entendimento, perpassa necessariamente pelas ideologias vigentes em um determinado momento.

O elemento social direito não é uma ilha isolada na totalidade social, tampouco, é algo pré-concebido e acabado, aprioristicamente sabido por todos, tendo um entendimento único, impossível de não ser alcançado.

O direito, ao contrário, apesar da vasta legislação positiva e da jurisprudência anterior, para cada caso em concreto, nada mais é do que o que é dito pelos detentores reais desta função judicante, que é de dizer o direito para o caso em concreto.

Não concordamos com os que pensam que o magistrado ao dizer o direito ao caso em concreto, nada mais faz do que aplicar rigidamente a lei ao caso subsumido, sem qualquer cunho valorativo de sua parte.

É ingênuo pensar que o magistrado não leve suas valorações, inclusive de seus posicionamentos ideológicos, nestes inclusos os políticos, para o caso em concreto durante o julgamento, na medida em que também ele é fruto social, nascendo, crescendo e sendo criado diuturnamente com as inúmeras interações sociais, as quais vão moldando suas convicções pessoais.

Não existe um padrão de exegese legal predefinido e obrigatório ao magistrado, que traga o caminho necessário de aplicação do direito ao caso em concreto. Neste processo de dizer o direito, o magistrado apenas encontra amarras formais, no que tange aos elementos da sentença (relatório, fundamentação e dispositivo), além é claro da lógica esperada de seu julgamento. Porém, quanto à essência, ou seja, quanto a qual direito realmente aplicável, e de que forma, ao caso em concreto, não há limitações pré-estabelecidas na exegese legal.

Explicado está aqui a cotidiana divergência jurisprudencial em que juízes diferentes dão sentenças diferentes para o mesmo caso, seja em uma mesma Vara, Comarca, Turma, Seção e/ou Tribunal.

Há, sim, o que aqui chamaremos de “orientações” exegéticas já bem consolidadas e apregoadas pelos orientadores do direito, porém, nem mesmo estas são capazes de tolher a liberdade do magistrado de dizer o direito segundo suas convicções pessoais e ideológicas.

Uma das mais importantes “orientações” exegéticas apregoadas e defendidas pelos operadores do direito pátrio é no sentido de que toda regra deve ser aplicada segundo ao princípio que a norteou, e não o contrário, ou seja, não pode a regra esvaziar o conteúdo do princípio, o que comumente se espera de sua aplicação.

Esta regra se exegese se explica pela própria compreensão do que encerra o entendimento de princípio, que é nas palavras de CARRAZZA (2007, p. 39):

*Princípio jurídico é um enunciado lógico, implícito ou explícito, que, por sua grande generalidade, ocupa posição de preeminência nos vastos quadrantes do Direito e, por isso mesmo, vincula, de modo inexorável, o entendimento e aplicação das normas jurídicas que com ele se conectam (grifo nosso).*

E, aqui, adentramos diretamente ao princípio da gestão democrática do ensino público. No direito positivado, sobre este princípio, segundo o do art. 1º da Constituição Federal de 1988, a República Federativa do Brasil é um Estado *Democrático* de Direito. Ainda no mesmo artigo, em seu parágrafo único, consta que *todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente.*

Dessa forma, se todo o poder emana do povo, *a priori*, este detém o poder e a legitimidade para o trato dos assuntos estatais e, por conseguinte, detém o poder sobre a forma da condução do aparelho administrativo estatal. É claro, que em muitos casos, torna-se inviável a condução direta pelo povo dos assuntos estatais e, assim, necessário se faz a sua representatividade. Porém, ainda de acordo com o parágrafo único do art. 1º da CF/88, os representantes mais legítimos seriam aqueles escolhidos diretamente pelo verdadeiro detentor do poder, a saber, o povo.

Para o fortalecimento e cumprimento ao princípio fundamental da Democracia é necessário sempre criarem-se e manterem-se formas de exercício direto do poder, tais como iniciativa popular de Leis, Referendo e Plebiscito, uma vez que nesses casos a decisão emana diretamente do legítimo detentor do direito. Nos casos em que não são viáveis os instrumentos de participação direta do poder, primeiramente, a condução do aparelho estatal deve ser feita por *representantes eleitos pelo povo*, sendo, portanto, esta, a eleição, a forma de provimento do cargo de gestores escolares que mais se amolda ao princípio fundante da Constituição.

Se não bastasse a previsão deste princípio insculpido no art. 1º da CF/88, mais especificamente, no que tange à democracia na condução do aparelhamento estatal escolar, em especial no que tange à forma de provimento dos cargos de gestores escolares, a eleição, ainda é prevista no art. 206, VI, da CF/88, uma vez que o ensino deve ter uma gestão democrática. Desta forma, ao lado das formas de provimento de cargos públicos gerais expressas na Constituição, concurso público (art. 37, II) e livre nomeação para investidura em cargos comissionados (art. 37, II c/c, 61, § 1º, II, ‘c’, e 84, inc. II e XXV), a própria Constituição possibilitou uma forma especial de provimento de cargos de gestores escolares, a eleição.

E seguindo este prisma de interpretação de leis, para nós absolutamente lógico, a sociedade do Estado do Rio de Janeiro, através de seus representantes eleitos diretamente, através de um procedimento legislativo aparentemente sem quaisquer vícios, uma vez que deles não se têm notícias, exercendo plenamente sua competência legislativa, dentre elas, a de elaboração do texto constitucional e de suas leis, legislaram no sentido de que os cargos de gestores escolares da rede estadual de ensino seriam preenchidos através de eleições realizadas pela comunidade escolar.

A Constituição do Estado do Rio de Janeiro aprimorou e expandiu as possibilidades de provimento democrático de cargos públicos, determinando o provimento dos cargos de gestores escolares por eleição. Assim fazendo, nada mais fez do que potencializar um princípio constitucional fundante, que é a democracia, porém não foi o entendimento de nossos magistrados que detém o poder de dizer qual a melhor interpretação constitucional.

Os Ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) ao julgarem procedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade que versou sobre eleições diretas para dirigentes escolares no Estado do Rio de Janeiro – ADI 2.997/RJ<sup>5</sup>, definindo que “*é inconstitucional toda norma que preveja eleições diretas para direção de instituições de ensino mantidas pelo Poder Público, com a participação da comunidade escolar*” (ADI 2.997/RJ, 2010, p.119).

No julgamento da referida ação, dos onze Ministros integrantes do STF, seis acompanharam o Relator Cezar Peluso – Ministros Ellen Gracie, Ricardo Lewandowski, Carmen Lúcia, Celso de Mello, Carlos Brito e Gilmar Mendes –, havendo três ausências – Ministros Eros Grau, Joaquim Barbosa e Menezes Direito – e um voto dissonante do Ministro Marco Aurélio de Mello. Segundo o Ministro Relator Cezar Peluso:

*tem sido firme a Jurisprudência da Corte no sentido de inconstitucionalidade de normas que estabeleçam sistema de sufrágio para o preenchimento de cargos de direção de escola pública, por implicarem flagrante ofensa ao teor dos arts. 37, inc. II (livre nomeação para investidura em cargos comissionados), 61, § 1º, II, ‘c’ (iniciativa privada do Chefe do Executivo para editar leis que disponham sobre o provimento de cargos públicos), e 84, inc. II e XXV (competência privativa do Chefe do Executivo para a direção superior da administração e prover cargos públicos), todos da Constituição Federal. E todas estas são razões suficientes para pronúncia da inconstitucionalidade da legislação fluminense, objeto desta ação (ADI 2.997/RJ, 2010, p.119).*

A referida decisão julgou inconstitucional o art. 308, XII, da Constituição Estadual do Estado do Rio de Janeiro, bem como toda a Lei nº. 2.518, de 16 de janeiro de 1996, e do art. 5º, I e II, da Lei nº. 3.067, de 25 de setembro de 1998, também do Estado do Rio de Janeiro. O julgado, porém, não tem efeito em relação a outras Leis ou Constituições de outros Estados, apesar de constituir-se num importante precedente.

Parece desarrazoado pensar que os referidos marcos legais são inconstitucionais por não guardarem simetria com as formas de provimento de cargos públicos expressos na própria Constituição, pois os mesmos representaram um avanço e fortalecimento da democracia. Pensar dessa forma seria interpretar o princípio segundo a norma-regra, e não o contrário, o que, por si só, significa uma agressão à “orientação” exegética acima exposta, porém, tornamos a repetir, não foi o entendimento esposado por quem detém o real poder de dizer a melhor interpretação da Constituição.

Os marcos normativos do Estado do Rio de Janeiro, acima mencionados, apesar de ressaltarem o princípio fundante da República, a democracia, criando um ambiente em que o próprio povo diretamente interessado na condução do aparelho estatal em específico, cada comunidade escolar, possa exercer este poder (de condução do aparelhamento estatal) através de seus

---

<sup>5</sup> O Tribunal, por maioria, julgou procedente ação direta ajuizada pelo Partido Social Cristão - PSC para declarar a inconstitucionalidade do art. 308, XII, da Constituição do Estado do Rio de Janeiro — que prevê a participação da comunidade escolar nas eleições diretas para a direção das instituições de ensino mantidas pelo Poder Público —, bem como da Lei 2.518/96, que regulamenta o citado dispositivo, e do art. 5º, I e II, da Lei 3.067/98, do mesmo Estado-membro, que assegura a participação de professores, demais profissionais de ensino, alunos e responsáveis no processo de escolha dos dirigentes, e a participação dos responsáveis legais pelos alunos e dos discentes no processo de avaliação do ensino-aprendizagem. Considerou-se violado o disposto nos artigos 2º; 37, II; 61, § 1º, II, c e 84, II e XXV, todos da CF, os quais submetem à discricção do Poder Executivo a iniciativa de leis tendentes a mudar o regime jurídico de provimento dos cargos de diretor de escolas públicas, que são em comissão e, como tais, de confiança do Chefe daquele Poder, a quem o ordenamento confere as prerrogativas de livre nomeação e demissão *ad nutum*, incompatíveis com o sistema de eleições. Vencido o Min. Marco Aurélio que, reportando-se ao voto proferido quando do exame de concessão da medida acauteladora, julgava improcedente o pedido. ADI 2997/RJ, rel. Min. Cezar Peluso, 12.8.2009.

representantes eleitos, tal qual determina o art. 1 da CF/88, foram declarados inconstitucionais por não respeitarem outras regras (não princípios frisamos) constitucionais, que, em síntese, nada mais fazem do que reservar ao chefe do executivo dos diversos entes federativos a sorte do preenchimento dos demais cargos do Estado.

Assim, temos o seguinte quadrante legal para a participação popular na escolha dos seus gestores escolares: todo o poder emana do povo, porém não os pode exercer diretamente, mesmo quando, mobilizados, conseguiram a positivação constitucional local (estadual) para tal, através de seus constituintes derivados eleitos diretamente, na medida em que, em nossa democracia, afora os cargos eletivos previstos estritamente em nossa Constituição, que basicamente se resumem aos membros dos executivos e legislativos dos entes federados, o exercício dos demais depende única e exclusivamente da vontade do chefe do executivo de cada ente federado, nos termos dos princípios constitucionais da democracia e da gestão democrática do ensino público interpretados segundo as regras constitucionais de competência do poder do chefe do executivo.

E, aqui, entra as implicações políticas deste posicionamento jurisprudencial, que muito pode contribuir para entendê-lo.

Práticas fundadas em teias de influências políticas ainda estão presentes nos sistemas educacionais dos Estados brasileiros, acentuando ações pautadas nas trocas de favores, nas imposições político-partidárias e na consolidação da escola enquanto um espaço de divulgação das campanhas eleitorais. A eleição de diretores, mecanismo central no processo de participação da comunidade no cotidiano escolar, fortalece as possibilidades do abandono de uma prática sustentada no clientelismo, que é o provimento do cargo de gestor via indicação política.

As pesquisas que versam sobre formas de provimento do cargo de gestor, como a de Mendonça (2000), Dourado (2008), Paro (1996), Silva (1999), Lima (2007), dentre outras de uma vasta produção bibliográfica na área, apontam, em sua maioria, para cinco formas básicas de escolha: a indicação política, o concurso público, a seleção mista, o merecimento e a eleição direta.

Dentre as formas para escolha do dirigente escolar, parece existir um consenso entre os estudiosos, de que a indicação não mais traduz o atual anseio democrático da comunidade escolar. Com o distanciamento das relações clientelísticas que “transformam a escola naquilo que numa linguagem do cotidiano político pode ser designado como curral eleitoral cristalizado pela política do favoritismo e marginalização das oposições” (DOURADO, 1990, p.103), tem-se a possibilidade de reconstrução da identidade da escola numa perspectiva mais democrática.

Na indicação política, o critério de escolha do gestor escolar conserva-se nas relações de clientelismo político, ainda presente na cultura política partidária dos Estados brasileiros, ficando aqui a ressalva de que esta não acontece de maneira homogênea nos Estados e Municípios brasileiros.

No caso do Município de São Luís/MA, uma especificidade é apontada por Mendonça (2000), a existência de um sistema híbrido, com prevalência de indicação política em parte das escolas da capital e do interior do Maranhão. Dourado; Costa (1998) apontam ainda que, no Município de São Luís/MA, os cargos de gestor têm-se destinado a pessoas não pertencentes ao quadro de funcionários da escola e, tampouco, ao quadro de servidores.

A pesquisa de Schneckenerber (2009) ilustra uma dessas particularidades, ao afirmar que na Rede Municipal de Ensino de Irati/PA as indicações para o cargo de gestor escolar baseiam-se em certos critérios de formação e competência. Porém, também anuncia que essa forma de provimento inibe a consolidação da autonomia na escola e ressalta a “necessidade de superar gradativamente formas clientelistas de escolha de diretor de escola, considerando que as mesmas, conforme resultado da investigação, em menor ou maior grau definem os interesses a serem atendidos no interior das instituições públicas municipais de ensino de Irati” (SCHNECKENENBER, 2009, p.136).

O estudo sobre eleição de diretor de escola e gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Goiânia/GO apresenta-se como outro exemplo dessas especificidades, porém, no caso do município de Goiânia, Calaça (1993) anuncia detalhes sobre a influência dos chefes políticos, em particular dos vereadores, sobre a Secretaria Municipal de Educação. Em

análise do arquivo pessoal da Secretária da época foram encontrados mais quatrocentos pedidos assinados por vereadores do município.

Em todas as argumentações contrárias à escolha do gestor pelo processo de nomeação por autoridade estatal, o denominador comum está assentado na condenação do clientelismo político, que muitas das vezes coloca à frente das escolas públicas, profissionais não preparados para assumir o cargo. Sendo assim, esse gestor indicado politicamente e sem legitimidade de sua comunidade escolar, seria capaz de conduzir ao estabelecimento de uma cultura política da participação? Qual seria a possibilidade de criarmos um ambiente efetivamente participativo e democrático no interior de uma escola, em que o gestor ainda é escolhido sob a prática do clientelismo? Como o gestor escolar poderá contrariar ou negar as determinações impostas pelo Estado, uma vez que, ele próprio é um representante estatal?

Responder a esses questionamentos não se configura tarefa simples, pois cada Sistema de Ensino, que faz uso da indicação política para o cargo de gestor, guarda suas especificidades quanto aos critérios de escolha e grau de autonomia conferida à escola pública. Porém, a crítica acima explica o interesse política na indicação de gestores escolares, bem como a falta de interesse de se avançar no processo democrático do ponto, na medida em que o chefe do executivo tem todo o interesse na prática de indicação de gestores clientelística, o que lhe assegura pessoas de sua confiança em importante nicho de formação de opinião.

Desde a década de 1930, com o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, foi expressa no pensamento educacional brasileiro a preocupação com a *democratização da gestão escolar* e a participação coletiva na construção de uma escola moderna, visando primordialmente à autonomia da escola pública. O *Manifesto*, documento elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros e líderes do movimento de renovação educacional, defendia entre outras reivindicações, uma escola pública fundada na gratuidade, obrigatoriedade e a laicidade.

Contudo, somente com a promulgação da CF/88 teve-se contemplado os princípios norteadores do *Manifesto de 1932*, ficando estabelecida na Carta Magna a obrigatoriedade, a gratuidade, a liberdade, a igualdade e a gestão democrática na educação, consolidada através do artigo 206, inciso VI: *gestão democrática do ensino público, na forma da lei*. A regulamentação infraconstitucional, através de leis ordinárias, também auxiliou na implementação desses princípios, como é o caso da LDBEN, aprovada em 20 de dezembro de 1996, após oito anos de descontentamento da sociedade civil e, sobretudo das entidades que compõem o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

A LDBEN traz um histórico de construção e promulgação em que somente as classes dirigentes foram privilegiadas na representação de seus ideais, deixando lacunas no corpo do texto da Lei, que cede espaço para entendimentos dúbios, equivocados e tendenciosos. O artigo 14, do Título IV, que trata Da Organização da Educação Nacional, limita-se a mencionar o tema da gestão democrática da seguinte forma: “*Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: Inciso I - a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; Inciso II - a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares*” (grifos próprios).

Sendo assim, se os sistemas de ensino definirão *as normas* de gestão democrática do ensino público na educação básica, já não estamos trabalhando sob o autoritarismo e a centralização do poder nos órgãos centrais dos Sistemas de Ensino? Uma sociedade democrática não se consolida simplesmente pelo estabelecimento de aparatos jurídico-normativos, uma vez “que a democracia, tal qual se apresenta no capitalismo e para os capitalistas, constitui-se num elemento central para a dominação não forçada” (SILVA, 2006, p.24). E mais: “a democracia, além de não ser uma evolução natural das instituições, porque exige muita luta, é também muito trabalhosa - o que é fácil é o autoritarismo, através do carimbo, da canetada, do fuzil e o difícil, é a consolidação do processo democrático” (BENEVIDES, 1998, p.77).



A consolidação da gestão democrática exige a movimentação do coletivo para efetivação da prática da participação consciente das tomadas de decisão da escola, devendo configurar-se como uma participação cidadã, em que as questões ligadas à participação tornem-se o pano de fundo dos mecanismos que passam materializar os processos de funcionamento da gestão escolar. Sendo assim, para efetivação de uma gestão democrática é necessário garantir a participação consciente da comunidade escolar, fazendo com que os sujeitos envolvidos, conheçam, de fato, os determinantes sociais que constroem e condicionam a escola. Assim como Dourado (2008), compreendemos que a gestão democrática nas escolas públicas brasileiras necessita ser entendida

*como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 2008, p.79).*

Assim como Bordignon; Gracindo (2004) e Dourado (2008), reconhecemos que a gestão democrática da educação requer mais do que mudanças estruturais, estabelecendo mudanças de paradigmas que fundamentem a construção das políticas educacionais, buscando ir além dos padrões instituídos pelas organizações burocráticas e da lógica utilitarista das demandas do processo produtivo. As mudanças levam tempo para se materializarem, pois estão articuladas à partilha de poder decisório, aos processos de descentralização e as mudanças na cultura de participação da comunidade.

Reconhecidos alguns dos entraves pelos quais o processo de democratização da gestão da escola pública sofre principalmente em sua polissemia de sentidos, há que se garantir a construção de mecanismos de participação da comunidade escolar, e a Eleição para gestor escolar enquadra-se bem enquanto um mecanismo de contraposição à indicação política ao cargo de gestor escolar.

Evidencia-se, assim, o quão longe ainda estamos da consolidação de um Estado *Democrático* de Direito, que não contrarie os próprios fundamentos constitucionais, demonstrando o quanto nossa sociedade deve avançar neste processo democratizante, criando um ambiente favorável à promulgação de marcos legais mais democráticos e/ou criando um ambiente mais favorável à interpretação democrática de marcos legais já existentes.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BENEVIDES, Maria Victoria. A construção da democracia no Brasil pós-ditadura militar. In: FÁVERO; SEMERARO (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, p.69-85, 2002.

BORGIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, p.147, 2004.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade – 2.997/Rio de Janeiro* (É inconstitucional toda norma que preveja eleições diretas para direção de instituições de ensino mantidas pelo Poder Público, com a participação da comunidade escolar). Min. Cezar Peluso. Brasília, 12 de agosto de 2009.

CALAÇA, Celina Ferreira. *Eleição de diretor de escola e gestão democrática: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de História, Política e Sociedade, PUC, São Paulo, 1993.

- CARRAZZA, Roque Antonio Carrazza. *Curso de Direito Constitucional Tributário*. 24 ed. Editora Malheiros: São Paulo, 2008.
- DOURADO, Luiz Fernandes. *A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação*, p.77-95. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- DOURADO, Luiz Fernandes. *Democratização da escola: eleição de diretores, um caminho?* Goiânia: UFG, 1990. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, 1990.
- DOURADO, Luiz Fernandes; COSTA, Messias. *Escolha de dirigentes escolares no Brasil: relatório final de pesquisa*. Brasília: Anpae, 1998.
- FARIAS, Flávio Bezerra de. *O Estado capitalista contemporâneo: para a crítica das visões regulacionistas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIMA, Márcia Regina Canhoto de. *Paulo Freire e a administração escolar: a busca de um sentido*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas: Unicamp, 2000.
- PARO, Vitor Henrique. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. São Paulo: Xamã, 2003.
- SCHNECKENENBER, Marisa. Democratização da gestão e atuação do diretor de escola municipal. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)*. Porto Alegre: ANPAE, v. 25, n.1, p. 115-137, jan./abr. 2009.
- SILVA, Antonia Almeida. Democracia e democratização da educação. In: PARO, Vitor Henrique (org.). *A teoria do valor em Marx e a educação*. São Paulo: Cortez, p. 11-31, 2006.

### A ANTECIPAÇÃO DO ACESSO NO ENSINO FUNDAMENTAL

ROSSETTI, Larissa Paiva  
UNICAMP

#### RESUMO

Este estudo trata da antecipação da escolarização fundamental no Brasil. Para tanto, toma como objeto debates acadêmicos e políticos acerca da antecipação do acesso escolar, da escolarização e democratização do ensino e o processo de formulação do tema em lei.

Palavras-chave: Antecipação do acesso escolar; Políticas educacionais; Reforma do ensino.

#### INTRODUÇÃO

Este estudo realiza um levantamento de representantes do âmbito político e acadêmico que consideram a expansão e a antecipação do acesso escolar um meio para melhorar as oportunidades e a qualidade do ensino.

O interesse pelo tema teve início após a obtenção do diploma de pedagoga, quando comecei, em 2011, a trabalhar como professora em um colégio particular e em uma escola da rede municipal. Poder trabalhar no setor privado e no municipal de ensino me ofereceu um amplo campo de observação e reflexão sobre as políticas públicas de ingresso ao Ensino Fundamental, já que vivenciava uma realidade em sala de aula diferente das diretrizes legais que definiam a idade adequada para o acesso nessa etapa do ensino.

E foi através dessas correlações que o acesso de crianças com cinco anos de idade ao 1º ano do Ensino Fundamental me chamou a atenção. Já nos levantamentos preliminares descobri o trâmite de um projeto de lei (PL), de autoria do então senador Flávio Arns, que visava antecipar o ingresso dos educandos ao Ensino Fundamental, de seis para cinco anos de idade. E, para minha surpresa, na pesquisa de campo no site do Senado Federal encontrei mais seis projetos em tramitação, vinculados a essa mesma proposta de antecipação do ingresso escolar.

Outra questão que me chamou bastante a atenção foi a quantidade de pais movendo ações judiciais na tentativa de conseguir o ingresso de seus filhos, com cinco anos, no 1º ano do Ensino Fundamental.

Assim, notei uma tendência a favor da antecipação do acesso ao Ensino Fundamental, fato que se comprova nas propostas político-educacionais e na observação das novas práticas das famílias de todos os grupos sociais<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Por décadas, as políticas educacionais nacionais consideraram que a idade adequada para alfabetizar uma criança era a partir dos sete anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/ 1961 já fixava o ensino primário obrigatório a partir dos sete anos. Em 1971, a LDB nº 5.692 também estipulou o acesso no 1º Grau a partir dos sete anos de idade, o que também se manteve no texto original da LDB nº 9.394/1996. O ingresso no Ensino Fundamental a partir dos seis anos foi estipulado como meta em 2001, no Plano Nacional de Educação, mas só consolidado como uma diretriz educacional em 2005, com a Lei nº 11.114.

## A ANTECIPAÇÃO DO ACESSO NO ENSINO FUNDAMENTAL

A proposta do Ensino Fundamental de nove anos consolidou oficialmente as ações, intenções e os discursos políticos, presentes desde o início dos anos 90, em torno da escolaridade obrigatória, sendo convertida, logo depois, na lei nº 11.274/06. E apesar de o Ensino Fundamental de nove anos só ter se tornado obrigatório a partir do ano de 2006, alguns municípios e estados ampliaram e anteciparam o acesso a esse nível do ensino antes mesmo da promulgação da lei.

O Censo Escolar de 2003 (INEP/MEC) divulgou que o Ensino Fundamental de oito anos vigorava em 159.861 escolas públicas brasileiras, mas 11.510 escolas já haviam ampliado o Ensino Fundamental para nove anos. Em 2004, além de Minas Gerais, os estados de Goiás, Amazonas, Sergipe e Rio Grande do Norte iniciaram o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Assim, somente em 2004 são estabelecidos debates, em nível federal, para uma nova organização do ensino obrigatório, com encontros regionais propostos pelo MEC. Nesse ano, a deputada federal e professora Raquel Teixeira (PSDB/ GO) apresentou no Congresso Nacional um projeto de lei que buscava oficializar em nível nacional a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Ao anunciar a promulgação da lei de ampliação da duração do Ensino Fundamental, o Ministério da Educação destacou a intenção de oferecer maior igualdade de acesso à educação escolar, através da inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, especialmente aquelas provenientes das classes mais desfavorecidas, na tentativa de assegurar maiores oportunidades de aprendizagem:

*Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, mais crianças serão incluídas no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental (BRASIL MEC/SEB, 2006, p. 5).*

Assim, a lei de ampliação e antecipação do acesso ao Ensino Fundamental representou um marco na organização da Educação Básica, pois tanto as disposições do Ensino Fundamental quanto as da Educação Infantil sofreram alterações por causa das novas exigências de período e faixa etária de ingresso, provocando mudanças em algo que já estava instituído há muito tempo.

Sobre esse assunto, pareceristas do Conselho Nacional de Educação (CNE) destacam como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) favorece uma interpretação flexível:

*A flexibilidade da LDB é tanta que admite, nos limites já apontados e no contexto da unidade da Federação, da disponibilidade de recursos e do bom senso pedagógico, uma maior extensão do ensino fundamental acima de nove anos e do ensino médio acima de três anos. O que não se quer negar é o direito à educação escolar de toda a população brasileira, independentemente de idade, na perspectiva da educação permanente. E o que se deseja é, com urgência, eliminar a chaga da não-escola para tantos e do insucesso e da supletividade para muitos (PARECER Nº 20/1998, p.3).*

Esse mesmo ponto foi salientado pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, no momento da apresentação da nova LDB:

*(...) o mais interessante da LDB é que ela foge do que é, infelizmente, o mais comum na legislação brasileira: ser muito detalhista. A LDB não é detalhista, ela dá muita liberdade para as escolas, para os sistemas de ensino dos municípios e dos estados, fixando normas gerais. Acho que é realmente uma lei exemplar (MEC, 1996).*

Assim, o texto da LDB permite um leque de interpretações, mas sem ferir a Constituição; muito pelo contrário. A redação que compõe as diretrizes educacionais contém vários trechos extraídos na íntegra do documento constitucional. No âmbito das políticas educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição, ou seja, a LDB está subordinada aos princípios estabelecidos constitucionalmente. Porém, da mesma maneira que a Constituição Federal permite emendas e revogações, a LDB possui uma redação passível de diferentes interpretações, já que não trata de forma mais detalhada suas orientações, como também não prevê proibições ou punições para os órgãos ou indivíduos que não cumprem a lei.

Se analisarmos a LDB de 1996, atualmente, percebemos que ela se tornou uma nova diretriz educacional, pois já recebeu centenas de revogações e emendas. A questão da idade de ingresso no sistema de ensino segue esse mesmo princípio: os dispositivos são passíveis de diferentes interpretações. E isso possibilita o não cumprimento das normativas educacionais, já que as diretrizes educacionais não mencionam a proibição ou a punição para quem não segue a orientação legal.

Portanto, uma lei não é estável. Como garante o próprio texto constitucional, os atos normativos são totalmente passíveis de alterações, podendo culminar em novas redações, emendas constitucionais e revogações legislativas. E esses movimentos advêm de pessoas, lugares, instituições que se manifestam de diferentes maneiras, ecoando em todo o território nacional, independente de seu grau de força na discussão do problema.

Sobre esse assunto, observam-se, nos últimos anos, várias propostas que visavam alterar os documentos normatizadores do acesso escolar. Baseados em argumentos extraídos dos próprios documentos legais, muitas ações judiciais foram interpostas contra as determinações do CNE, na intenção de matricular alunos com cinco anos de idade no Ensino Fundamental.

## **O INGRESSO DE ALUNOS COM CINCO ANOS DE IDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Com a promulgação da lei nº 11.274/06, que estipulou a antecipação do acesso e ampliação do Ensino Fundamental, muitas críticas surgiram, por parte dos pais, professores, pesquisadores, políticos, entre outros, com relação ao corte etário que possibilitaria o ingresso ou não no 1º ano. Conforme constatei (ROSSETTI, 2014), muitos estudiosos se posicionaram contra a antecipação do acesso escolar, por considerar que as crianças iriam perder etapas importantes do desenvolvimento, proporcionadas pelo trabalho lúdico da Educação Infantil (FARIA, 2005; MELLO, 2005), enquanto outros pesquisadores se posicionaram a favor da proposta, por acreditarem ser benéfica a antecipação do contato com a cultura letrada (KLEIMAN, 2009; SAVELI, 2008).

Em meio a esse debate acadêmico, presenciei como professora de um colégio particular da cidade de Mogi Guaçu/SP, pais que não aceitavam a ideia de seus filhos adiarem o acesso ao Ensino Fundamental porque os filhos iriam completar seis anos alguns dias ou meses depois da data limite para matrícula estabelecida por lei, que é a de seis anos completos até o dia 31 de março do mesmo ano da matrícula. Isso gerou várias ações judiciais, na tentativa de conseguir o acesso ao 1º ano sem ter a idade mínima exigida por lei. Tal situação é relatada pelo Promotor de Justiça, João Paulo Faustini e Silva<sup>7</sup>:

*Início de ano letivo e repete-se a corrida ao Poder Judiciário em busca de tutela que permita a crianças o ingresso no ensino fundamental antes de completarem os seis anos de idade. Pais argumentam que os pequenos filhos estão aptos a aprender a ler e escrever e advogados sustentam, basicamente, que normas fixadoras de limite etário para ingresso no ensino fundamental*

---

<sup>7</sup> Promotor de Justiça da Infância e da Juventude e integrante do Grupo de Atuação Especial de Educação do Ministério Público do Estado de São Paulo.

*desrespeitariam o princípio da igualdade, impedindo a avaliação das competências individuais de cada um dos cidadãos com cinco anos de idade, cinco anos e alguns meses (SILVA, 2012, p. 01).*

Segundo um parecer da ANPED (2010), pesquisas nacionais em andamento têm demonstrado que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos vem enfrentando lentidão e problemas no processo de implementação, resultantes, principalmente, do despreparo dos professores e das condições físicas, materiais e pedagógicas para acolher o aluno com seis anos, de acordo com seus direitos e necessidades. Sendo assim, o ingresso da criança com cinco anos no Ensino Fundamental só agravaria o problema.

Os militantes em favor da permanência da criança com cinco anos na Educação Infantil comentam e destacam a rejeição perante o Projeto de Lei nº 6755/ 2010, do então senador Flávio Arns. Porém, entre os anos de 2008 a 2012, sete parlamentares apresentaram propostas visando à antecipação do acesso no Ensino Fundamental a partir dos cinco anos de idade:

**Quadro 1 - Políticos autores de projetos de lei sobre o ingresso no Ensino Fundamental a partir dos cinco anos de idade:**

<b>NOME / NATURALIDADE</b>	<b>HISTÓRICO PARTIDÁRIO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>CARGOS</b>	<b>PROJETO DE LEI</b>	<b>PROPOSTA DO PROJETO</b>
Flávio Arns Curitiba/PR	PSDB: 1990 a 2001; PT: 2001 a 2009; PSDB: 2009 – atual.	Letras, Direito, Mestrado e Doutorado em Linguística	Professor universitário	PL 6755/2010	Educação Infantil até os cinco anos e Ensino Fundamental a partir dessa idade.
Ricardo Barros Maringá/PR	PFL: 1988 a 1997; PPB: 1997 a 2003; PP: 2003 – atual.	Engenheiro Civil	Sócio proprietário do rádio e jornal Maringá Ltda; Vice-presidente da Federação das Indústrias do Paraná e membro do Conselho da FIESP.	PL 4812/2009	Permissão de matrícula no Ensino Fundamental para alunos menores de seis anos, mediante avaliação da instituição de ensino para declarar a prontidão para o ingresso.
Osório Adriano Filho Uberaba/MG	PFL: 1985 a 2007; DEM: 2007 – atual.	Engenheiro Civil	Fundador e Presidente do Grupo Brasal (Construtora, Vículos, Combustíveis e Refrigerantes).	PL 4049/2008	Ensino Fundamental de nove anos iniciando a partir dos cinco anos de idade.
Pedro Novais Coelho Neto/MA	ARENA: 1977 a 1979; PMDB: 1980 a 1989; PDC: 1989 a 1993; PPR: 1993 a 1994; PMDB: 1994 – atual.	Advogado especializado em Direito Financeiro e Planejamento em Administração Tributária	Auditor Fiscal do Tesouro Nacional do Rio de Janeiro/RJ; Secretário da Fazenda do estado do Maranhão; Ministro do Turismo	PL 6300/2009	Ensino Fundamental com duração de nove anos, com ingresso no ano em que se completam seis anos de idade.

Victório Galli Rosana/SP	PMDB: 1985 – atual.	Professor de Teologia	Pastor Evangélico	PL 2632/2007	Permitir a matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental de crianças com seis anos incompletos, caso apresentarem prontidão e desenvolvimento para cursá-lo.
Romero Rodrigues Campina Grande/ PB	PSDB: 1993 a 1996; PMDB: 1997 a 2000; PSDB: 2001 – atual.	Agrônomo	Secretário de Interiorização e secretário chefe da Casa Civil do governo do Estado da Paraíba.	PL 4067/2012	Admissão da matrícula de crianças com cinco anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental, desde que comprovada sua prontidão mediante avaliação escolar.
José Antonio Machado Reguffe Rio de Janeiro/RJ	PDT: 2005 – atual.	Economista e jornalista	Jornalista e Apresentador de TV.	PL 3799/2012	Matricular todos os educandos no Ensino Fundamental no ano em que completarem seis anos.

Fonte: Portal da Câmara dos Deputados<sup>8</sup>

Em meio a essas propostas políticas, observa-se um discurso que se repete entre vários políticos: os alunos precisam ingressar mais precocemente na escola, na tentativa de aumentar as oportunidades de aprendizagem que, por intermédio da família, não foram obtidas. Em outras palavras, é como vários políticos alegam nas justificativas de seus projetos de lei: oferecer as mesmas oportunidades - de acesso e de contato precoce com a cultura letrada – das quais alunos de colégios particulares já usufruem.

Alguns levantamentos estatísticos do Ministério da Educação (MEC) deixam transparecer a dificuldade em apresentar informações que relacionem idade e o nível de escolaridade, pois a lei estipula que crianças de zero a cinco anos devem estar na Educação Infantil e as de seis, no Ensino Fundamental, mas, na prática, os dados revelam a presença de crianças de cinco anos no Ensino Fundamental e de crianças com seis anos ainda na Educação Infantil. Essa distorção fez com que esses levantamentos fossem precedidos por textos introdutórios que buscam explicitar os motivos dessa situação:

*(...) vale destacar que a ampliação da oferta da educação infantil, em especial na creche, voltada para o atendimento das crianças com até 3 anos de idade, teve um crescimento da ordem de 9%. Por outro lado, a reorganização da pré-escola, que atende crianças de 4 e 5 anos, teve, com a implantação do ensino fundamental de nove anos, parte do seu público-alvo transferido para o 1º ano do ensino fundamental, que passou a receber as crianças com seis anos de idade. Em 2010, registra-se, ainda, 52% de alunos com seis anos na educação infantil, o que revela que a implantação do ensino fundamental de nove anos não foi concluída (CENSO ESCOLAR, 2010, p. 02)*<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> As informações foram obtidas no site da Câmara dos Deputados, disponível em: [www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br).

Além desses levantamentos preliminares, o site da Câmara dos Deputados disponibiliza a biografia e a atividade legislativa desses políticos, possibilitando a apreciação de todos os Projetos de Lei defendidos por esses parlamentares.

<sup>9</sup> Documento extraído do portal do Ministério da Educação (MEC) realizado em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Essas informações vêm ao encontro do discurso apresentado na maioria dos projetos de lei a favor do acesso ao Ensino Fundamental a partir dos cinco anos: existem disparidades no acesso escolar, segundo grupo ou classe. O acesso ao Ensino Fundamental a partir dos cinco anos de idade já é uma prática comum nas instituições de ensino privadas.

O CNE publicou 18 orientações<sup>10</sup> sobre as normas que regem a ampliação do Ensino Fundamental e reiterou inúmeras vezes - orientação em vigor até o momento -, que as unidades escolares só devem permitir a matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental de alunos com seis anos completos até 31 de março do mesmo ano de ingresso.

Todavia, várias unidades federais conseguiram liminares, através do Ministério Público, revogando as diretrizes educacionais estipuladas pelo Conselho Nacional de Educação, acerca do acesso escolar.

No próprio parecer do CNE, que estipula a idade limite para ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental, foram vinculadas várias notas explicativas sobre a revogação dessa normativa em alguns estados: Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Ceará, Rio de Janeiro, Distrito Federal, Rondônia, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Tocantins (CNE/CEB nº 1/2010)<sup>11</sup>.

Diante dos recentes acontecimentos em torno do acesso escolar – pais movendo ações na esfera particular para garantir o acesso de seus filhos com cinco anos no Ensino Fundamental e os vários estados brasileiros que conseguiram suspender as orientações do Conselho Nacional de Educação sobre as exigências para o ingresso no 1º ano – nota-se que os Projetos de Lei

---

<sup>10</sup> Parecer nº 20/ 1998, Parecer nº 24/2004, Parecer nº 6/2005, Resolução nº 3/2005, Parecer nº 18/2005, Parecer nº 39/2006, Parecer nº 41/2006, Parecer nº 45/2006, Parecer nº 5/2007, Parecer nº 7/2007, Parecer nº 21/2007, Parecer nº 4/2008, Parecer nº 22/2009, Resolução nº 1/2010, Parecer nº 11/2010, Parecer nº 12/2010, Resolução nº 6/2010, Resolução nº 7/2010.

<sup>11</sup> Resolução suspensa em virtude da sentença judicial proferida nos autos da Ação Civil Pública nº 0013466-31.2011.4.05.8300, em trâmite perante a Justiça Federal, Seção Judiciária de Pernambuco, 2ª Vara, e nos autos do Processo Judicial nº 50861-51.2012.4.01.3800/MG, que tramita na 3ª Vara Federal da Seção Judiciária de Minas Gerais. **Nota 1:** Em medida cautelar, o Tribunal Regional Federal da 5ª Região atribuiu efeito suspensivo parcial à apelação apenas para limitar a eficácia da sentença ao âmbito territorial da Seção Judiciária de Pernambuco e de alguns municípios do Estado da Bahia. **Nota 2:** Em medida cautelar, o Tribunal Regional Federal da 3ª Região deferiu antecipação de tutela, suspendendo os efeitos das Resoluções CNE/CEB nº 1/2010 e nº 6/2010, no âmbito do Estado de Minas Gerais. **Nota 3:** Em cumprimento tutela antecipada 3ª Vara Federal/RN atribuiu efeito suspensivo parcial à apelação apenas para limitar a eficácia da sentença ao âmbito do Processo nº 0502752-72.2013.4.05.8400. **Nota 4:** Em cumprimento tutela antecipada 5ª Vara da Seção Judiciária no Estado do Ceará que atribuiu efeito suspensivo das Resoluções CNE/CEB nº 1/2010 e nº 6/2010 a toda a Rede Pública e Privada de Ensino do Estado do Ceará. **Nota 5:** Em cumprimento à Decisão Judicial – 30ª Vara Cível da Seção Judiciária no Estado do Rio de Janeiro, Ação nº 0110404-95.2013.4.02.5101, que atribuiu efeito suspensivo das Resoluções CNE/CEB nº 1/2010 e nº 6/2010 a toda a Rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro e estendeu o mesmo efeito ao Distrito Federal. **Nota 6:** Em cumprimento à Decisão liminar proferida 1ª Vara da Seção Judiciária no Estado de Rondônia, Ação nº 1167-27.2013.4.01.4100, que atribuiu força executória para suspender os efeitos das Resoluções CNE/CEB nº 1/2010 e nº 6/2010 no âmbito dos sistemas federal, estadual e municipal de ensino, inclusive relativamente à rede particular, no âmbito da Seção judiciária do Estado de Rondônia. **Nota 7:** Em cumprimento à Tutela Antecipada da 1ª Vara Federal de Santa Rosa/RS, Ação Civil Pública nº 5000600-25.2013.4.04.7115/RS, que deferiu efeito suspensivo das Resoluções CNE/CEB nº 1/2010 e nº 6/2010 no âmbito dos Estados e Municípios do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, aos Sistemas de Ensino. **Nota 8:** Em cumprimento à decisão liminar proferida 2ª Vara Federal da Seção Judiciária do Estado do Tocantins, Processo Judicial nº 382-38.2014.4.01.4300, que atribui efeito suspensivo nos artigos 2º e 3º da Resolução CNE/CEB nº 1/2010, artigos 2º, 3º e 4º da Resolução CNE/CEB nº 6/2010 no âmbito do território do Estado de Tocantins aos Sistemas de ensino. Os efeitos das Resoluções CNE/CEB nº 1/2010 e nº 6/2010 seguem em vigor no restante do território brasileiro.



aqui arrolados acabam por elucidar os debates que vêm ocorrendo no cenário educacional, acerca da idade permitida para ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental.

Assim, apesar das normativas federais (LDB e Constituição Federal) e de todos os pareceres e resoluções publicados pelo Conselho, muitos governos estaduais conseguiram liminares, através do Ministério Público, revogando as diretrizes educacionais estipuladas em nível nacional acerca do acesso escolar.

Por isso, atualmente, não é possível dizer com precisão qual orientação os estados estão seguindo para aceitar a matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental, pois além das liminares em nível estadual e dos processos no âmbito privado, movidos por muitos pais, existem discrepâncias dentro do mesmo estado. É o caso do estado de São Paulo, em que alunos do sistema municipal de ensino precisam ter seis anos completos até 31 de março para ingressar no Ensino Fundamental, já os alunos da rede estadual de ensino ingressam no 1º ano podendo completar seis anos até o dia 30 de junho do ano da matrícula (SÃO PAULO, 2013).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação à idade de ingresso, nota-se uma tendência presente no cenário educacional: apesar da inexistência de uma diretriz educacional federal, permitindo o acesso aos cinco anos no Ensino Fundamental, o âmbito jurídico aceitou diferentes interpretações sobre a possibilidade de ingressar no 1º ano, mesmo que o aluno não possuísse a idade exigida. Essas ações judiciais abriram precedentes para outros processos com o mesmo objetivo, tanto por parte de pais, quanto por iniciativas de estados e municípios, conforme observamos neste estudo. Ao mesmo tempo, como o acesso não está abrangendo todas as crianças, existe uma tensão entre o discurso oficial e o cotidiano escolar, acerca das condições de acesso.

Sem dúvida é de extrema importância que o acesso ao ambiente escolar seja igualitário. Todavia, cabe ressaltar que a democratização do ensino deve contemplar não apenas as condições de acesso, mas também possibilitar a permanência do aluno num âmbito escolar de qualidade e que promova o acesso à cultura letrada legitimada e exigida socialmente, independentemente se a criança tiver cinco ou seis anos de idade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Censo Escolar 2003*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. *Ensino Fundamental de Nove Anos*.

\_\_\_\_\_. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei nº 2632/2007*. Autor: Deputado Federal Victorio Galli.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei nº 4049/2008*. Autor: Deputado Federal Osório Adriano.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei nº 4812/ 2009*. Autor: Deputado Federal Ricardo Barros.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei nº 6300/ 2009*. Autor: Deputado Federal Pedro Novais.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei nº 6.755/2010*. Autor do Senador Flávio Arns.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 1*, de 14 de janeiro de 2010.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei nº 4067/ 2012*. Autor: Deputado Federal Romero Rodrigues.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei nº 3799/ 2012*. Autor: Deputado Federal José Antonio Reguffe.

KLEIMAN, A. B. *Projetos de letramento na educação infantil*. Caminhos em Linguística Aplicada, v. 1, p. 5-14, 2009.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotsky. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005.

Pernambuco (Estado). *Instrução normativa de cadastro escolar e matrícula nº 07/2012*. Diário Oficial do Estado do Pernambuco. 12 out 2012.

ROSSETTI, L. P. *Brincar, Estudar ou ambos? A antecipação do acesso escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2014.

SÃO PAULO (Estado). *SEE/SME Resolução nº 1*, de 31 de julho de 2013, (Prefeitura de São Paulo).

\_\_\_\_\_. *Resolução SE nº 50*, de 31 de julho de 2013, Rede Pública de ensino do Estado de São Paulo.

SAVELI, E. L. *Ensino fundamental de nove anos: o desafio de rever concepções de escola, infância e alfabetização*. COLE, 17°. Anais. Campinas: Unicamp, 2009.

SILVA, J. P. F. *Corte Etário: Em defesa da infância e da educação infantil*. Artigo publicado no Ministério Público de São Paulo, 2012.

**PROFESSOR COORDENADOR DE APOIO À GESTÃO PEDAGÓGICA (PCAGP): HARMONIZAÇÃO DE FAZERES E SABERES**

SILVA, José Dujardis  
USF

**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo problematizar a atuação do Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica (PCAGP) na escola, sobretudo no que tange a formação continuada de professores em serviço, pois este Posto de Trabalho foi criado para atender uma das diretrizes do Programa Educação Compromisso de São Paulo, ou seja, aprimorar as ações e gestão pedagógica com foco nos resultados dos alunos. Este Programa visa o atendimento apenas às "escolas prioritárias" e Escolas de Tempo Integral (ETI). O objetivo era construir coletivamente um plano anual de trabalho com os PCAGPs para as escolas prioritárias. O foco foi centrado na gestão pedagógica e na formação continuada em serviço que ocorre nas reuniões semanais de ATPCs. Considerando-se a complexidade da função deste novo integrante da equipe gestora coube questionar: Como implementar um projeto de formação continuada específico para escolas prioritárias de modo a atender as necessidades didático-pedagógicas dos PCAGPs e produzir melhores resultados nas avaliações externas? A pesquisa qualitativa foi realizada com um grupo focal com seis PCAGPs, pois esse era o número de escolas prioritárias na região bragantina, com o compromisso de reduzir a desigualdade de desempenho educacional existente nestas unidades escolares que apresentavam condições operacionais adversas e resultados insatisfatórios nas avaliações externas estaduais (SARESP). Apesar dos resultados positivos em algumas destas escolas o Programa foi extinto, tendo sido implantado apenas no biênio 2013-2014 e até o momento não foi avaliado pelos órgãos centrais.

Palavras-chave: Professor Coordenador; Formação Continuada; Gestão Pedagógica.

**INTRODUÇÃO**

O atual momento histórico da educação brasileira é caracterizado pelo compromisso com a progressiva universalização do acesso com qualidade a todos os níveis e modalidades de ensino. Pensar a ação educativa no quadro de uma sociedade multicultural, num processo de transição paradigmática, ancorada em incertezas, conflitos, contradições, inserida num sistema capitalista e marcada historicamente pelas desigualdades socioeconômicas, sob o domínio da globalização, requer considerarmos que esse quadro é resultante de exigências pautadas no ideário neoliberal na América Latina.

Esse quadro tem provocado mudanças no papel do Estado brasileiro frente à sociedade, colocando-o como “Estado Mínimo”. Por consequência, tem determinado novos rumos para a área da educação e cidadania brasileira ao se preocupar minimamente com as questões sociais, delegando à sociedade civil responsabilidade de sua alçada e, ao assumir o papel regulador e avaliador, compromete profundamente a vida social.

Pensar sobre o papel que a educação cumpre na atualidade requer pensar sua função social, sua organização e o envolvimento dos sujeitos. Requer, sobretudo, pensar nas realidades que vivem e convivem no espaço escolar, considerando que

as desigualdades e injustiças sociais expõem os equívocos de um modelo de desenvolvimento econômico e social que visa apenas ao lucro imediato de uma minoria (Gadotti, 2000) e transforma as relações humanas em relações de mercado.

Ao analisarem a ação do ser professor, Ens & Donato (2011, p. 86) percebem os professores:

*[...] encurralados entre tensões e incertezas para desempenhar a função de ensinar, graças às transformações da sociedade, que tem provocado significativas alterações no mundo do trabalho. Por consequência, isso afeta a organização do trabalho e as relações no espaço/tempo do trabalho e da formação. Nesse contexto, a educação, a escola e a profissão de professor passam por profundas transformações, que alteram significativamente o cotidiano do trabalho docente diante das novas exigências profissionais, oriundas das políticas educacionais neoliberais que ditam o novo perfil dos professores, adaptando-os às necessidades do mercado de trabalho.*

Relatam ainda que a atividade de ensinar realiza-se a partir de [...] conhecimentos específicos e necessários que possibilitam a compreensão do trabalho docente e ressaltam que os saberes precisam ser construídos e apreendidos no espaço/tempo da formação inicial e serão implementados no espaço/tempo do desenvolvimento profissional e ao longo da vida (ENS & DONATO, 2011, p. 83-85).

É importante destacar que a escola possui responsabilidade sobre o trabalho desenvolvido, porque é nela que as políticas educacionais ganham significado e portando é a partir da escola que as políticas educacionais devem ser pensadas. No entanto, vale salientar que a autonomia administrativa da escola pública é sempre limitada porque depende das políticas públicas governamentais. Assim como a autonomia pedagógica, tanto das escolas públicas quanto das escolas privadas também é limitada em função das normatizações legais e institucionais que as regem, por isso a autonomia da escola é sempre relativa (ADRIÃO, 2006, p.71).

A escola é uma instituição social que pode ocasionar mudanças diante das lutas nela travadas, por meio de sua prática no campo do conhecimento, das atitudes e dos valores, de articular e desarticular interesses (Frigotto, 1999). Por essa razão, não se deve perder de vista a ideia de que as ações pedagógicas refletem as concepções de sociedade, educação, homem, aprendizagem, estejam elas explícitas ou não.

Frequentemente, a educação de professores se pauta no positivismo e numa visão técnica na qual os professores são ensinados a seguir ordens e a transmitir determinados conteúdos aos alunos sem questionamento, gerando uma visão ingênua do que é ser professor, de seu poder e atribuições em sala de aula.

Para Gatti (1996, p. 6), a profissão de educador não é uma profissão como as outras: o serviço que ela presta é tão grande, difícil e decisivo para o bem do ser humano, que ela é, de certo modo, a mais nobre de todas as profissões, visto que se ocupa de tornar humano o ser humano.

Entre os principais temas que envolvem as tensões e os desafios presentes na docência no mundo contemporâneo face à complexidade do trabalho docente frente às demandas sociais e dinâmicas de mercado, estão as “competências, profissionalidade, profissionalização e saber docente, ao lado da desprofissionalização e da identidade”, conforme esclarecem Lüdke & Boing (2004, p. 1171).

O gestor da sala de aula, na sua prática, constrói conhecimentos, adquire novas habilidades e competências, reconstrói sua experiência e aumenta o grau de compreensão sobre a realidade em que vive, gerando novos significados. Os significados são construídos no diálogo com seus alunos, com seu grupo, com sua comunidade e com o projeto de seu país.

Cabe lembrar que a democratização dos processos de gestão escolar estabelecidos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) acentua a necessidade de uma gestão pedagógica, nas unidades escolares, movida por ações e esforços protagonizados de forma conjunta e solidária por seus membros, no sentido de mobilizar

conhecimentos, habilidades e atitudes com vistas à promoção de experiências educacionais positivas e promissoras na formação de seus alunos.

Em 18 de junho de 2011, o governador Geraldo Alckmin, via Decreto nº 57.141, reorganiza a Secretaria da Educação, imprimindo-lhe características condizentes com sua função de formular, coordenar e implementar a política do Governo do Estado, nos níveis fundamental e médio da educação básica, tendo em vista a globalização e os avanços tecnológicos que vivemos (Novaes, 2011, p.05). Estava decretado oficialmente o modelo gerencial.

A reorganização pautou-se no diagnóstico realizado pela FUNDAPE (Fundação do Desenvolvimento Administrativo, órgão vinculado à Secretaria de Gestão Pública do Estado de São Paulo), que foi contratada para elaborar os estudos de uma reforma administrativa da rede estadual.

Considerando o compromisso de reduzir a desigualdade de desempenho educacional existente em unidades escolares que apresentam condições operacionais adversas e a necessidade de estabelecer mecanismos de apoio à gestão pedagógica nas escolas que se encontram no rol das Escolas Prioritárias a Secretaria de Estado da Educação, por meio da Resolução SE nº 03/2013, de 19/01/2013, cria o Posto de Trabalho de PCAGP – Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica.

A Gestão Pedagógica, incumbência principal do PCAGP relaciona-se ao planejamento e à organização do sistema educacional e das unidades escolares quanto ao gerenciamento de recursos e à elaboração e execução de projetos pedagógicos, a partir do estabelecimento e do cumprimento de metas, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino. A única qualificação diferenciada do Professor Coordenador para ocupar para o exercício deste novo Posto de Trabalho é a Habilitação em Pedagogia.

O exercício desse profissional tem por objetivo auxiliar na organização escolar, com atuação centrada no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem norteada pelo Currículo Oficial, ou seja, pautada na necessidade de reflexão e busca de soluções acerca dos procedimentos didático-pedagógicos que considerem as potencialidades dos alunos e o alcance de bons resultados relacionados à construção de conhecimentos no tempo previsto.

Considerando-se a complexidade da função deste novo integrante da equipe gestora cabe questionar : Como implementar um projeto de formação continuada específico para escolas prioritárias de modo a atender as necessidades didático-pedagógicas dos PCAGPs e, conseqüentemente, produzir melhores resultados nas avaliações externas?

O PCAGP é o ocupante de Posto de Trabalho que trabalha com a gestão pedagógica da escola, portanto, está diretamente vinculado à formação continuada de professores em serviço. Esta formação é aquela construída no cotidiano escolar, nas reuniões realizadas no horário destinado às ATPCs, definidos como os tempos/espacos em que o professor tem disponível para seus estudos, atividades de formação continuada na escola, sob sua gestão.

Ao adotar mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola, para atender ao compromisso com a aprendizagem do aluno, o governo tenta justificar-se com a criação do PCAGP como mais um profissional destinado a resolver um problema tão sério como a aprendizagem e que permanece sem solução independentemente das novas roupagens das políticas públicas na área de educação estadual de São Paulo.

Portanto, cabe aos gestores afinar suas ações com as políticas educacionais e diretrizes da Secretaria para que Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica desenvolva suas competências considerando as atribuições específicas previstas na Resolução SE 03/2013:

- coordenar a elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da Proposta Pedagógica, juntamente com professores e demais gestores da Unidade Escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;
- promover a integração horizontal e vertical do currículo, assegurando conteúdos e formas de operacionalização articuladas para os dois segmentos do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio;

- atuar colaborativamente com o Professor Coordenador do segmento correspondente aos Anos Iniciais e/ou Finais do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio, orientando, acompanhando e intervindo, se necessário, nas atividades desenvolvidas pela coordenação;
- tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:
  - a) a participação proativa de todos os professores, nas horas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes, de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;
  - b) a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades e possibilidades metodológicas utilizadas pelos professores;
  - c) a otimização do uso de materiais didáticos, previamente selecionados e organizados, adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem dos alunos;
  - d) a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem sucedidas e que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados nas escolas;
  - e) a participação, juntamente com os demais Professores Coordenadores e com os professores, na elaboração de atividades de recuperação, capazes de promover progressivos avanços de aprendizagem.

Para compreender melhor as atribuições inerentes à função do PCAGP, vale ressaltar algumas ações a serem desencadeadas:

- Assegurar, e organizar de forma sistemática, espaços de reflexão sobre as questões pedagógicas com proposições coletivas para a elaboração /revisão da Proposta Pedagógica.
- Verificar coerência entre a Proposta Pedagógica, o Plano de Ação Participativo (PAP) e o Plano de Gestão.
- Analisar se as ações elencadas nos documentos estão sendo desenvolvidas e se estão de acordo com as necessidades da escola de forma a maximizar resultados positivos, ou necessitam de revisão.
- Assegurar o diálogo entre as disciplinas do mesmo segmento e de segmentos diferentes (Ensino Fundamental e Ensino Médio).
- Trabalhar em prol de um entendimento mais amplo de currículo escolar, bem como da concepção que o embasa.
- Fortalecer os momentos de reflexão coletiva sobre o Currículo oficial, Proposta Pedagógica e Plano de Ação Participativo.
- Fortalecer a concepção de Educação inclusiva na escola.
- Proceder à análise qualitativa dos dados das avaliações internas e externas com vistas à organização de ações articuladas para a melhoria do processo de ensino e da aprendizagem e aperfeiçoamento das práticas.
- Estimular a participação proativa de todos os professores, nas atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo, fortalecendo espaços formativos, promovendo situações de orientação sobre práticas pedagógicas, de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas.
- Propor o uso de recursos e materiais didáticos adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem dos alunos.
- Acompanhar as atividades de recuperação e a articulação entre os professores coordenadores e professores, com vista a promover os progressivos avanços de aprendizagem.

Para que as ações sejam desempenhadas com qualidade e determinem o alcance de bons resultados faz-se necessária a mobilização dos talentos, no sentido de garantir que a dinamicidade da realidade não seja um impeditivo para a projeção e organização de uma rotina escolar, assim como, assegurar que a responsabilidade por “fazer o melhor, em caráter transformador” seja compartilhada por todos.

Para tanto, o Plano de Ação Participativo (PAP) tem se mostrado uma importante ferramenta ao envolver a equipe gestora da Escola, em conjunto com a comunidade escolar, na análise e identificação de problemas críticos e na proposição de ações dentro de sua governabilidade para superá-los.

O PAP é uma ferramenta de planejamento estratégico, construída para todas as escolas, sobretudo para as escolas prioritárias, de forma a conferir a organização e celeridade necessária ao cumprimento das metas previstas no Programa Educação Compromisso – São Paulo, conforme previsto em sua 2ª diretriz - Aprimorar as ações e a gestão pedagógica da rede com foco no resultado dos alunos. O PCAGP tem papel fundamental nessa ação, pois deve realizar intervenções necessárias e oferecer apoio à implementação das ações emergentes tendo em vista as metas estabelecidas e os resultados desejados.

Nesse sentido, sugere-se que o PCAGP promova, em conjunto com a equipe gestora da escola, a análise qualitativa dos dados das avaliações internas e externas com vistas à organização de ações articuladas para a melhoria do ensino e da aprendizagem e aperfeiçoamento das práticas.

Com base nos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), os educadores passam a contar com informações sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos e podem buscar melhores estratégias de ensino. A partir desses resultados as equipes das escolas podem aprimorar seus projetos pedagógicos e refletir acerca dos caminhos para enfrentar os problemas identificados nas avaliações, com o objetivo de aprimorar a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, os PCAGPs devem apoiar os gestores e a escola a priorizar focos problemáticos e suas respectivas ações, identificando conjuntamente as atividades que terão maior impacto positivo no processo de ensino e aprendizagem.

Em sua função articuladora, mediadora, transformadora e como elemento agregador torna o Professor Coordenador um construtor de sentidos voltados para as situações educativas. No atendimento às suas demandas formativas deve demonstrar a sua personalidade, expor suas ideias, saberes, leituras e conhecimentos no decorrer das atividades desenvolvidas nos encontros de horário complementar (ATPC).

Libâneo (2004, p.229) cita algumas tarefas que o Professor Coordenador deve desenvolver para a efetivação da formação docente em serviço, tais como: prestar assistência pedagógico-didática aos professores, coordenar grupos de estudo, supervisionar e dinamizar a proposta pedagógica como referência de formação continuada, acompanhar a implementação do currículo, trazer propostas inovadoras para utilização de novos recursos tecnológicos e midiáticos.

Recorrendo-se à legislação observamos que as atribuições tanto dos PCs como dos PCAGPs estão claramente definidas, no entanto, entendemos que sua operacionalização exige um profissional com uma formação inicial muito sólida, pois a habilitação em Pedagogia não significa garantia de um bom trabalho, tendo em vista que o nosso problema em relação aos resultados nas avaliações externas não é apenas de aprendizagem do aluno, mas também de ensinagem do professor. Vale ressaltar que o termo "prioritária" também estigmatiza, a escola, os gestores, os docentes, enfim, a comunidade como um todo.

Candau (2003, p.58) afirma que a formação em serviço favorece a promoção de várias experiências articuladas com o cotidiano escolar onde os professores participam de espaços de reflexão e de intervenção direta na prática pedagógica concreta em seu espaço. No espaço das “trocas de experiências”, proporcionado pelo horário complementar (ATPCs), o professor percebe que os seus conhecimentos são valorizados pelos colegas fortalecendo sua identidade profissional.

Formar-se a partir da escola é, nesse sentido, estabelecer parcerias de trabalho de modo que todos os envolvidos no processo situem seus trabalhos com o contexto escolar a que todos estão envolvidos. É também uma maneira de melhorar a

prática profissional como um todo, convicções e conhecimentos profissionais, com o objetivo de formar os profissionais da escola, fomentar práticas de colaboração e de gestão.

Optamos por construir coletivamente um plano anual de trabalho para as escolas prioritárias com seus respectivos PCAGPs de forma que sua operacionalização contemplasse não só as necessidades didático-pedagógicas desses profissionais, mas também se revertesse em melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas.

A pesquisa de natureza qualitativa buscou a compreensão do tema pesquisado, favorecendo o processo de descobrimento, por meio de análise, síntese de idéias e conceitos, com envolvimento de aspectos emocionais e contextuais. A técnica escolhida para a coleta de dados foi o grupo focal, visto que é uma metodologia exploratória, no intento de prover a compreensão das percepções, dos sentimentos, das atitudes e motivações.

O grupo focal permite ao investigador verificar como as pessoas avaliam uma experiência, idéia ou um evento, como definem um problema e quais opiniões, sentimentos e significados encontram-se associados a esse problema. Sob essa ótica, o grupo focal apresenta caráter exploratório e avaliativo, voltado à compreensão de dimensões subjetivas do coletivo, acerca do tema de estudo. O grupo focal foi centrado em ouvir as opiniões e experiências e expectativas de cada participante, tendo em vista a criação de uma nova função no magistério público estadual paulista.

Os sujeitos nesta pesquisa foram seis PCAGPs, sem experiência da área de atuação neste novo Posto de Trabalho, mas com experiência anterior como coordenadores, ou docentes da educação básica em outra unidade escolar. Os Grupo Focal (GF) como grupo de discussão informal, de tamanho reduzido, voltado para a obtenção de informações qualitativas em profundidade, revelou as “percepções” dos participantes sobre os temas de discussão colocados em pauta. Os discursos produzidos foram transcritos, analisados e arquivados junto às produções dos participantes.

Ao se reportar ao Grupo Focal como técnica para coleta de dados, faz-se menção de que ele é utilizado quando se querem compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições (Gatti, 2005). Nesse pensamento, o método dialético ganha força, tendo em vista que a contradição é a mola propulsora para o desvelamento do real, da apreensão do real.

A diversidade na composição do grupo focal permitiu a identificação e a compreensão de diferenças de percepção sobre o tema. O trabalho foi conduzido por dois supervisores de ensino pertencentes à mesma Diretoria cujas escolas estavam subordinadas, um na condição de moderador e o outro como observador. Visando a busca por esclarecimentos que fundamentassem os objetivos do estudo, os debates do grupo focal foram conduzidos por um guia de temas, cuja finalidade era propiciar uma investigação produtiva, com questões a serem trabalhadas nas reuniões de formação, com o propósito de nortear a discussão.

Para a execução da técnica contou-se com a participação do moderador e do observador, sendo o rigor metodológico respeitado. A humanização na formação do profissional docente foi o assunto focalizado no do Grupos Focal em diferentes momentos. Os resultados foram analisados com o auxílio da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), gerando as seguintes categorias de análise: a) condições objetivas de trabalho; b) humanização/humanizador; c) dicotomia teoria/prática; d) prática pedagógica.

A partir das sessões ficou claro que o objetivo era a produção de um plano anual de trabalho para articular as ações dos PCAGPs, com o foco na gestão pedagógica, pois as escolas prioritárias deveriam, no ano em curso, elevar os índices expressos na avaliação externa do ano anterior e esses profissionais foram "criados" com esta missão fundamentada em dispositivos legais. Dos três encontros, no terceiro houve a produção coletiva de um plano de ação anual de trabalho.

Vale lembrar que melhorar a qualidade da educação implica melhorar os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem nas salas de aula, implica introduzir mudanças naquilo que é ensinado e aprendido nas escolas e, sobretudo, na forma de como se ensina e de como se aprende. Estamos falando de cultura organizacional trazida pelos alunos e por todos aqueles inseridos no trabalho escolar.



Compreender o contexto em que se atua a partir da reflexão sobre os mecanismos que permeiam a sua prática situa o docente como parte importante do desenvolvimento da atividade educativa, pois lhe proporciona segundo Pérez Gómez (1998) a relação com a problemática de seu contexto de atuação.

Pérez Gómez (1998, p. 371) coloca que

*[...] o profissional docente deverá refletir sobre as normas, crenças e apreciações tácitas subjacentes que minam os processos de valorização e julgamento, sobre as estratégias e teorias implícitas que determinam uma forma concreta de comportamento, sobre os sentimentos provocados por uma situação e que condicionaram a opção de um determinado curso de ação, sobre a maneira com que se define e estabelece o problema e sobre o papel que ele mesmo desempenha como profissional dentro do contexto institucional, escolar, em que atua.*

Se por um lado, constatamos que os docentes concebem o processo de ensino e aprendizagem como contínuo e permanente, por outro lado, apesar de valorizarem a formação inicial e continuada, não investem na sua formação ininterrupta. Assim urge que se articulem e equalizem os conhecimentos construídos por meio da prática com os conhecimentos teóricos adquiridos por meio da formação inicial e continuada visando uma educação mais igualitária. A prática docente se revelou mesclada por atitudes e ações reprodutivistas e por atitudes e ações críticas e reflexivas.

É necessário que se pense na formação do professor que promovam as imersões culturais, sociais e políticas do professor no mundo, aspectos estes apresentados com grande destaque nos documentos que norteiam a prática pedagógica, como o Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Espera-se que a formação em serviço possibilite a constituição do professor como um docente intelectual crítico transformador, através de um exercício sistematizado de reflexividade sobre a sua práxis pedagógica, orientado pela unidade teoria-prática, contribuindo, assim, para a autonomia docente. Isto possibilitará a este professor tornar-se o sujeito-autor do seu processo de formação continuada, ou seja, a tornar-se um profissional da educação.

Pimenta afirma que (2005, 24):

*O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectiva de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.*

No fundo o que deve haver é uma indissociabilidade entre teoria e prática e não uma supervalorização de uma em detrimento da outra, pois será a atividade teórica que irá possibilitar de maneira indissociável o estudo, conhecimento e intervenção da realidade, além da constituição de objetivos para sua transformação. Sendo que esta transformação somente irá se constituir na prática.

Assim, se teoria não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo. Ou seja,

*[...] a condição de possibilidade - necessária, embora não suficiente - para transitar conscientemente da teoria a prática e, portanto, para que a primeira (teoria) cumpra uma função prática, é que seja propriamente uma atividade teórica, na qual os ingredientes cognoscitivos e teleológicos sejam intimamente, mutuamente considerados (VASQUEZ, 1968, 207).*

Formalmente, a escola é o espaço determinante para concretizar a ação educativa. A escola serve tanto para reproduzir a ordem social como para transformá-la, seja intencionalmente ou não. Além disso, a escola é o espaço de socialização de crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos, bem como espaço de difusão sociocultural; e também é um espaço no qual os sujeitos podem se apropriar do conhecimento produzido historicamente e, por meio dessa apropriação e da análise do mundo que o cerca, em um processo dialético de ação e reflexão sobre o conhecimento, manter ou transformar a sua realidade.

A educação deve reconhecer, assim, a necessidade de uma articulação intersetorial entre a escola, a comunidade, os movimentos sociais, o sistema produtivo local, as associações, os clubes e o poder público, pelo reconhecimento de que educação acontece em diferentes esferas, tempos e espaços para construção de um projeto que tenha a justiça social e ambiental como referências.

As políticas públicas são também um instrumento adequado para enfrentar o ranço cultural vinculado ao predomínio das ações de curto prazo, de experimentações efêmeras, instantâneas ou não avaliadas. A criação dos PCAGPs é um exemplo da descontinuidade das políticas públicas na área educacional, pois o Programa foi criado em 2013 e encerrou-se a partir de 2015, sem sequer ter sido avaliado até o momento. No período em que o Programa foi implantado ocorreu apenas uma reunião descentralizada promovida pelos órgãos centrais, apesar da dificuldade de muitas escolas em diferenciar um tipo de Coordenador de outro.

Com a cessação das designações dos PCAGPs, em virtude de extinção do Programa pela Resolução SE 75/2014, para que eles não retornassem aos respectivos cargos/funções, alocou-se esses profissionais em escolas cujas vagas de Professor Coordenador não tinham sido preenchidas.

Observa-se que descontinuidade sempre ocorre mesmo quando o governo eleito é do mesmo partido, com eliminação de Programas que estão dando certo, ou mesmo não levando em consideração planos bons ainda vigentes, pelo fato de terem sido concebidos em governo anterior, ainda que do mesmo partido. Mais uma vez é transferida para as unidades escolares e aos que dela fazem parte - professores, equipe diretiva e comunidade escolar - a responsabilidade pelos resultados obtidos, como se as políticas governamentais não fossem também parte constituinte desses resultados.

Ações isoladas e desarticuladas não se encaixam como políticas públicas e não garantem resultados eficientes. É importante também ampliar os olhares, envolvendo todos os atores das redes de ensino nesse planejamento para que a falta de comprometimento e de compreensão não impeça a operacionalização do que foi decidido. Esse envolvimento dará respaldo e solidez inclusive para a política educacional.

Segundo Chimentao (2010), o processo de formação contínua ofertada não está alcançando seu objetivo de contribuir com o desenvolvimento intelectual dos profissionais da educação e a melhoria da qualidade de ensino, porque os professores atribuem pouco sentido aos programas e os principais motivos dessa desmotivação são:

- a) contradições no discurso do Estado em relação à valorização dos professores e de sua formação;
- b) conflito conceitual existente entre os formadores e os professores; e
- c) não visualização de aprendizagem significativa por meio dos programas de formação.

Esses confrontos, entre o que desejam professores e o que oferecem os cursos de formação continuada, podem ser entendidos se considerarmos que “os avanços tecnológicos e os desafios da sociedade põem em xeque os pressupostos da racionalidade técnica empregados também nos cursos de desenvolvimento profissional” (Mateus, 2002, p.8), posicionando, segundo essa autora, o conceito de prática reflexiva como um caminho factível para o desenvolvimento de professores capazes de lidar com o desafio de aprender a aprender.

Inovar é modificar aquilo que está em sua volta, perceber a cultura e valores do ambiente, é reconhecer o processo que a todo o momento se movimenta, é integrar-se com o aluno melhorando sua prática educativa. A formação continuada docente

ganha propósito, num projeto institucional que entenda e pretenda construir e reconstruir o conhecimento, gerando novas aprendizagens, a identidade docente, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, sob a égide de uma sociedade em constante transformação.

Os professores podem e devem buscar refletir sobre o cotidiano educacional para que, a partir de sua prática pedagógica, possam elaborar teorias que levem a uma nova ação. Esta, por sua vez, poderá suscitar novas questões que levarão à reformulação da teoria que acarretará, por fim, a reformulação da ação, transformando sua prática em um processo cíclico de desenvolvimento sócio-político-profissional.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ADRIÃO, T. Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

CANDAU, V.M.F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Magistério, construção cotidiana. 5 ed. Petrópolis, Vozes, 2003. c. 3 51- 68p.

CHIMENTAO, Lílian Kemmer. O sentido da formação contínua para professores de língua inglesa. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

ENS, R. T. & DONATO, S. P. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, R. T. & BEHRENS, M. A. Ser professor: formação e os desafios na docência. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 79-100.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino Médio no Brasil: “Juventudes” com futuro interdito. In: Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio – Salto para o futuro, ano XIX, Boletim 18: Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação, p. 29, 2009.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra. São Paulo, 2000.

GATTI, B. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro, 2005.

LIBÂNEO, J.C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LUDKE, M. & BOING, L. A. Caminhos da profissionalização e da profissionalidade docentes. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez, 2004.

MATEUS, Elaine. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, Telma. (Org.). Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: EDUEL. 2002. p. 3-14.

NOVAES, F. P. In: SÃO PAULO (Estado)- Secretaria da Educação. Grupo de Legislação Educacional- Reorganização da Secretaria de Estado da Educação – Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama, 2011.

PARO, Vitor Henrique. Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um processo. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005

SACRISTÁN, J. G. & PÉREZ GÓMEZ, A.I. Compreender e transformar o ensino. Artmed, 1998.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 328p.

VÁSQUEZ, Adolfo S. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

**IMPLICAÇÕES DA SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA**

MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues

UnB

ROSSATO, Maristela

UnB

**RESUMO**

A pesquisa teve o objetivo de compreender como se constitui a subjetividade social da escola e seus desdobramentos na institucionalização da Política de Gestão Democrática. Orientada pela Epistemologia Qualitativa de González Rey, desenvolvida durante dois anos, evidenciou como a subjetividade social leva à negação, adesão, resistência, confronto das diretrizes contidas na política.

Palavras-chave: Subjetividade Social; Políticas Públicas; Ensino Fundamental.

**INTRODUÇÃO**

Não é fácil definir claramente o que é democracia, embora possamos resumir que a democracia se opõe à tirania e à opressão. A partir da Revolução Francesa, os princípios da igualdade, da liberdade e da fraternidade passaram a fundamentar os modelos da democracia moderna que, na sua versão representativa, republicana e constitucional, se traduz por meio do exercício da liberdade de expressão e da livre associação, do direito de votar e ser votado, da elegibilidade para cargos públicos e da existência de eleições livres.

A democracia, portanto, é uma prática social complexa na qual o princípio das escolhas pela maioria prevalece sobre os interesses das minorias, desde que sejam preservados e respeitados os direitos dessas minorias. Como prática social, no entanto, a democracia se caracteriza pela capacidade de ouvir e ser ouvido, de respeitar e ser respeitado, em um sistema de governo que privilegia a soberania popular e garante o exercício de direitos individuais e sociais. Sem democracia não há como garantir os direitos e o exercício da cidadania. Ser cidadão implica em exercer com responsabilidade seus direitos garantidos constitucionalmente. Nas democracias representativas as leis que asseguram os direitos à cidadania são produzidas por representantes livremente eleitos, responsáveis pela condução política dos processos democráticos.

A participação democrática ativa se estabelece no cotidiano das relações que se constituem na dinâmica social. São essas relações, limitadas pelas regras de convivência, que podem assegurar as práticas democráticas expressa na participação nos processos de tomada de decisão. Não há democracia sem a participação, sem a construção / (re)construção sistemática de consensos em torno dos processos de tomada de decisão. Para avaliarmos o grau de democratização dos processos sociais é preciso pensar não somente em como se organizam as estruturas burocráticas, mas, principalmente, como se estabelecem as relações humanas no interior das instituições da sociedade: escola, família, igreja, associações comunitárias, empresas e outras.

Em um país no qual historicamente persistem graves desigualdades econômicas, sociais, políticas e educacionais, a prática democrática cotidiana ainda precisa ser construída na trama das relações sociais de modo a ampliar as condições de equidade e justiça social. Políticas Públicas que incentivam a participação democrática ainda são vistas com relativa desconfiança uma vez que as desigualdades estabelecem privilégios que, ao serem denunciados, resultam em intensos movimentos de resistência à mudança por aqueles grupos que se beneficiam desses privilégios. O estudo da prática democrática no espaço social da escola permite compreender as dificuldades de aceitar a democracia como um valor a ser preservado por todos. A ruptura com as hierarquias sociais, com os privilégios e com a dominação impõe uma ação intencional e organizada para transformar o espaço social da escola em um espaço aberto a toda a comunidade.

Podemos pensar a Política de Gestão Democrática da Escola (DISTRITO FEDERAL, 2012, 2013a, 2013b, 2014) a partir da integração de duas perspectivas distintas, não necessariamente convergentes: a primeira, resultado histórico do movimento de redemocratização do País e da Constituição de 1988, e, a segunda, como ação dos sujeitos concretos que participam das redes de relações estabelecidas na dinâmica social da escola. Ambas encontram-se permeadas pela noção de poder democrático ativo, materializado no exercício da liberdade, da igualdade e do compromisso solidário, somados às ideias de coletividade, de interesse público, garantia de direitos e responsabilidade social, categorias que sustentam o exercício da cidadania. A primeira perspectiva diz respeito aos mecanismos institucionais de efetivação do poder democrático e, a segunda, trata do exercício direto da democracia entre os cidadãos. É nessa segunda perspectiva que situa a política de Gestão Democrática.

A gestão democrática bem sucedida pressupõe um estilo de gerenciamento participativo, flexível que privilegie processos permanentes de negociação que inclua todos os segmentos da comunidade escolar. A presença de pais e dos próprios estudantes nos processos de tomada de decisão da escola permite a abertura da escola para a comunidade e o estabelecimento de um diálogo permanente com as necessidades e expectativas da comunidade escolar. A escola como espaço para o exercício da cidadania possibilita distribuir a responsabilidade com todos os seguimentos: gestores, funcionários da escola, profissionais especializados, professores, estudantes e suas famílias. Nessa perspectiva, as decisões deixam de ser um privilégio de poucos para ser uma responsabilidade democraticamente compartilhada por todos os segmentos da comunidade escolar.

## **A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA COMO PRESSUPOSTO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

A Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey (2003b, 2005a, 2005b) como base metodológica para a pesquisa da subjetividade, vai além da pesquisa em psicologia e se aplica aos campos de estudo de outros fenômenos humanos e sociais. Essa proposta epistemológica escapa da busca pelo acesso direto ao real, apontando, de modo crítico, para a produção do conhecimento como um processo construtivo interpretativo. González Rey (2011) defende o caráter ontológico da psicologia como uma expressão complexa do humano, privilegiando a importância do papel do pesquisador na construção do conhecimento e criticando de forma contundente os estudos que consideram o comportamento humano como variável dependente do ambiente social a partir da lógica objetivo-instrumental.

Romper com os pressupostos da pesquisa qualitativa no modelo positivista centrado no método, nos instrumentos e na coleta de dados permitiu a elaboração de uma epistemologia voltada para o estudo das expressões da subjetividade presentes nas relações concretas de vida. O foco da Epistemologia Qualitativa está voltado para a forma complexa como o conhecimento é construído nas investigações sobre problemas humanos, sociais e psicossociais. Uma epistemologia que, no lugar da coleta de dados, enfatiza o processo de construção da informação, como forma de elaborar/(re)elaborar, interpretando/(re)interpretando as informações, sem ficar preso em único tipo de instrumento de pesquisa (GONZÁLEZ REY 2002a, 2002b, 2003b, 2005a, 2005b).

A pesquisa foi desenvolvida durante dois anos em uma escola de Ensino Fundamental, séries iniciais, por meio de instrumentos que objetivavam a expressão livre dos participantes da pesquisa, em sua maioria professores, como entrevistas semi-estruturadas, complemento de frases e observação participante dos momentos cotidianos da escola como reuniões pedagógicas, atividades pedagógicas, rotinas administrativas, atividades festivas, etc. possibilitando sua integração ao contexto social e profissional da escola (MARTINS, 2015). Num processo permanente de construção e interpretação das informações produzidas, à medida que o pesquisador foi estabelecendo relações de confiança com os pesquisandos novas contradições foram surgindo e sendo incorporadas às análises realizadas na pesquisa. Foram essas contradições, conflitos e dissensões que permitiram analisar em profundidade os indicadores de subjetividade social que não apareciam nos momentos iniciais da pesquisa. Nesse processo, as interpretações do pesquisador sobre o conjunto de falas, não ditos, atitudes, expressões diversas que iam sendo registradas diariamente se somaram a informações contidas nos instrumentos, em entrevistas pessoais e atividades desenvolvidas coletivamente com os professores e funcionários da escola.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO: A SUBJETIVIDADE SOCIAL E AS RELAÇÕES ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE**

Espaço privilegiado para o desenvolvimento dos estudantes, a escola é atravessada pela subjetividade produzida na família de cada aluno, integrada a sistemas sociais, políticos e econômicos que ultrapassam os limites do âmbito familiar, incorporada na subjetividade social e cultural da comunidade na qual a família se constitui como grupo social. A partir dessa perspectiva integrada do desenvolvimento humano e social, podemos compreender as relações sistêmicas presentes na subjetividade escola-família-comunidade de uma forma complexa, multidimensional e recursiva. A subjetividade social da escola integra as subjetividades produzidas em outros espaços sociais, fazendo com que os processos subjetivos se constituem nos processos históricos vividos pelo sujeito e se organizem a partir de experiências vividas em outros espaços sociais, integrando essas experiências vividas ao momento atual.

A subjetividade social como produção subjetiva coletiva das pessoas que participam de um determinado grupo é um processo configuracional, dinâmico, recursivo e complexo que resulta das múltiplas expressões que emergem nas relações entre os sujeitos presentes e atuantes no grupo. A família e a escola são espaços sociais importantes na vida da criança e ambos são produtores de uma subjetividade social distinta que se constitui histórica e culturalmente de forma singular. Durante a pesquisa, percebeu-se que a subjetividade produzida no espaço social e cultural da família e da comunidade nem sempre converge com as expectativas, representações, crenças e valores dos professores. Em boa parte das situações vivenciadas na pesquisa, pudemos identificar contradições e tensões geradoras de conflitos entre as práticas escolares e as práticas familiares. Parte dessas contradições amplia tensões que distanciam emocionalmente os professores das famílias dos alunos e essas famílias dos professores da escola como podemos constatar a seguir:

*Alguns pais são muito agressivos com os professores da escola, outros pais que não tem as mínimas condições de ajudar os filhos. Nós temos que aceitar as crianças com deficiência enquanto as escolas particulares não acatam os alunos com esses problemas. (Prof<sup>a</sup> Nilza na Coordenação Coletiva em 15.09.2011).*

Segundo diferentes relatos dos professores, pais agressivos, analfabetos ou com baixa escolarização, vivendo em condições precárias, dificilmente conseguem acompanhar o desenvolvimento escolar de seus filhos, colaborando com a escola. Na compreensão de alguns professores, como alguns pais não valorizam o ensino oferecido pela escola, acabam não incentivando o estudo dos filhos. Em uma sociedade com profundas desigualdades sociais, a inclusão de estudantes

provenientes das classes em desvantagem social ainda assusta a escola que se acha despreparada para enfrentar os problemas decorrentes da pobreza.

*Temos muita dificuldade de trabalhar o tema da inclusão e com as famílias pobres. A inclusão é uma questão cultural difícil de ser modificada. Tratar da convivência com a diferença, com pessoas em situação de risco é muito difícil para o professor. O governo não entende isso e quer que a gente resolva problemas que vão além da educação. (Profª. Zélia na Coordenação Coletiva em 15.09.11).*

Para os professores da escola, de um modo geral, a cultura escolar reveste-se de certa superioridade moral em relação à cultura familiar. Os saberes multiculturais desenvolvidos no âmbito familiar e comunitário, em geral, são ignorados, não reconhecidos ou desprezados nos processos de ensino e de aprendizagem, mediados apenas pelos conteúdos curriculares e pautados em uma monocultura escolar hegemônica, presumidamente científica e, portanto, hierarquicamente superior aos saberes produzidos e valorizados pela comunidade. Com isso, os estudantes se situam em meio às tensões geradas pela cultura escolar tradicional (da ordem e da disciplina) em oposição as suas vivências familiares e comunitárias (consideradas pelos professores como sendo confusas, violentas e caóticas).

As discrepâncias entre a família idealizada pelos professores, como essa família é percebida pelos profissionais da escola e a percepção do pesquisador oferecem uma síntese importante para a compreensão da subjetividade social da escola em relação às famílias dos estudantes e, indiretamente à comunidade atendida pela escola. O quadro apresentado a seguir expõe resumidamente como a família dos alunos está configurada na subjetividade social da escola comparando a percepção dos professores com a percepção do pesquisador produzida ao longo de dois anos de pesquisa na escola. Para as professoras da escola, o modelo idealizado de família, presente na subjetividade dos professores, entra em confronto com o modelo de família concreta de aluno percebido pelo pesquisador.

**Quadro 1 - Subjetividade social da escola em relação à família dos alunos**

<b>Perfil da família idealizada pelos professores</b>	<b>Percepção das famílias dos alunos pelos professores.</b>	<b>Percepção do pesquisador sobre as famílias dos estudantes.</b>
Espaço de proteção e cuidado da criança. Relações harmoniosas entre os pais e filhos.	Espaço de insegurança e violência no qual a criança fica abandonada a maior parte do tempo.	Espaço de ajuda mútua e sobrevivência. Os pais são obrigados a permanecer muitas horas fora de casa para poder manter a família.
Relacionamento afetivo, estável e seguro. Pais afetuosos e apoiadores.	Relacionamento afetivo instável, agressivo (presunção de violência doméstica). Pais ausentes.	Relacionamentos dificultados pelas pressões do dia a dia, pelas dificuldades de sobrevivência e pela complexidade das tramas familiares. Presença de outras formas de expressão afetiva e outras formas de cuidado.
Condições materiais adequadas para o provimento de necessidades básicas da criança	Sem condições de atender as necessidades básicas da criança.	Trabalho intenso para prover as necessidades básicas.



Vida organizada, previsível com rotinas bem estabelecidas.	Desorganização familiar sem rotinas estabelecidas.	Ganhos instáveis. Família organizada com ajuda de parentes e vizinhos com rotinas definidas a partir das necessidades de trabalho e de sobrevivência.
Domínio de conhecimentos e da cultura escolar	Ignorância e analfabetismo	Pais com conhecimentos escolares reduzidos que não se sentem seguros ou com tempo para acompanhar os trabalhos escolares.
Participação dos pais nas tarefas escolares	Descaso dos pais no acompanhamento escolar	Pais com jornada de trabalho intensa com tempo para o acompanhamento escolar.
Presença nas reuniões da escola	Ausência dos pais nas reuniões e atividades da escola	Horários de reuniões incompatíveis com a disponibilidade de tempo dos pais.
Crianças alegres, saudáveis e inteligentes (limpas, bonitas e educadas, obedientes)	Crianças tristes, doentes, sujas, feias, mal educadas, indisciplinadas.	Crianças cuidadas de acordo com as condições das famílias.
Princípios morais como base familiar tradicional.	Sem regras definidas, vida caótica e desorganizada.	Famílias que se organizam em função das dificuldades de sobrevivência.

## **AS IMPLICAÇÕES DA SUBJETIVIDADE SOCIAL NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Fomentar a participação democrática de todos os segmentos da comunidade escolar depende de uma visão de gestão que considere essa participação um elemento importante para a transformação da escola em um espaço democrático aberto a mudanças. Alguns pontos se destacaram nos processos de construção e análise das informações relativas aos processos de institucionalização da Política de Gestão Democrática.

Compreender como a família e os estudantes estão simbólica e emocionalmente presentes na subjetividade social da escola foi primeiro passo que possibilitou gerar inteligibilidade sobre a institucionalização da Política de Gestão Democrática que, entre outros princípios, pressupõe a escola como instituição social aberta à participação de todos os seguimentos da comunidade escolar para atender aos interesses da maioria em busca de qualidade. A seguir, apresentamos alguns princípios da Política de Gestão Democrática comparando-os a elementos presentes na subjetividade social da escola. Esse quadro permite visualizar e compreender como esses elementos da subjetividade entram em oposição aos princípios democráticos anunciados pela política, limitando suas possibilidades de ser integralizada ao cotidiano da escola.

**Quadro 2 - Princípios da Gestão Democrática e Subjetividade Social da Escola.**

<b>Conceitos da Política</b>	<b>Princípios da Política de Gestão Democrática</b>	<b>Elementos presentes na Subjetividade Social da Escola</b>
Espaço Público	Escola definida como instituição social aberta à participação de todos os segmentos da comunidade escolar para atender aos interesses da maioria em busca de qualidade.	Escola está configurada como uma instituição fechada, organizada para atender os interesses definidos prioritariamente pelo grupo hegemônico escola. Os professores que se sentem excluídos acabam se voltando apenas para seus alunos em sala de aula sem participação nos problemas da escola.
Democracia Escolar	Exercício do poder com apoio da maioria dos membros da comunidade baseado nos princípios da igualdade, liberdade e solidariedade e de acordo com os princípios de isonomia entre todos os cidadãos.	A democracia está configurada como o exercício de poder de um grupo hegemônico de professores que toma as decisões por serem efetivos e mais antigos na escola. Decisões tomadas coletivamente são modificadas sem nova consulta gerando desconfiança e insegurança em relação à direção.
Gestão Escolar	Planejamento, gestão de recursos, tomada de decisão, avaliação dos resultados com a participação de toda a comunidade escolar: gestores, professores, estudantes, funcionários, pais de estudantes.	A gestão escolar está configurada como ação restrita dos dirigentes sem o envolvimento da maioria dos professores, funcionários, estudantes e pais.
Processo Eleitoral	Participação intensa e envolvimento de toda a escola na escolha de Diretor e Vice Diretor. Propostas abertas para toda a comunidade.	O processo eleitoral está configurado como cumprimento de uma formalidade com participação restrita para formação de chapa única sem propostas de trabalho definidas e sem o debate com a comunidade escolar.
Comunidade Escolar	Representada por todos os segmentos: gestores, professores, funcionários, estudantes e pais de estudantes.	A comunidade escolar está configurada somente como participação dos professores. Os funcionários, estudantes e seus pais não são reconhecidos como capazes de contribuir para o desenvolvimento social da escola.

Podemos afirmar que a subjetividade social de escola se expressa na contramão dos princípios da Política de Gestão Democrática. Com base nas informações apresentadas no Quadro 2, é possível analisar como as dificuldades da participação democrática de estudantes e suas famílias reduzem as possibilidades de institucionalização da Política de Gestão Democrática.

- a) No contexto da escola estudada, o grau de participação nas decisões da escola ainda se restringe a um pequeno grupo de professoras. Não há participação efetiva de toda a comunidade escolar, em especial dos alunos e pais dos alunos, nas decisões da escola.
- b) A forma como as condições sociais, morais e educacionais dos pais dos alunos são subjetivadas como obstáculo para aceitação desse segmento nas decisões da escola em pé de igualdade com os profissionais da educação.

- c) Os funcionários da escola, mesmo pertencendo à instituição escolar, participam pouco das decisões e das avaliações escolares.
- d) Os estudantes e os pais desses estudantes não são consultados sobre os projetos a serem desenvolvidos pela escola durante o ano letivo e não participam das avaliações dos resultados desses projetos ao final de cada ano letivo. As avaliações ficam restritas às opiniões da própria equipe sem a participação de outros segmentos da comunidade escolar.
- e) Não há, nas dimensões político-pedagógicas da escola o reconhecimento das dimensões educativas da política, praticadas em um contexto democrático que reconheça a igualdade, a liberdade e a solidariedade como fundamentos da vida em sociedade. A escola deixa de ser um espaço social promotor do desenvolvimento humano integral, com ênfase no respeito à diversidade e à singularidade como base para convivência com as diferenças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a Política de Gestão Democrática da Escola não seja garantia para transformação das práticas escolares, o isolamento da escola em relação à comunidade escolar pode reduzir as possibilidades de mobilização da escola na busca por padrões de qualidade que sejam significativos e que contribuam para melhoria de vida da comunidade escolar em suas dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais. A sociedade não se desenvolve por si só, são os sujeitos que, em sua ação intencional, são capazes de transformar a si mesmos e a sociedade. A escola, ao subjetivar instrumentos democráticos de gestão, pode coletivamente produzir novas configurações subjetivas, gerando alternativas criativas sintonizadas com a superação dos desafios enfrentados pela comunidade na qual está inserida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DISTRITO FEDERAL. *Gestão Democrática*. Eleições Diretas 2014. Complementar. Manual de Orientações. Orienta a organização da Comissão Eleitoral. Disponível em [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/gest\\_democr/manual\\_elei%C3%A7oes\\_2014\\_mai.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/gest_democr/manual_elei%C3%A7oes_2014_mai.pdf). Acesso em 11 de nov. 2014.

DISTRITO FEDERAL. Edital nº 11, de 01 de outubro de 2013a. Estabelece datas, normas, procedimentos e prazos sobre o processo de eleição direta para escolha de Diretores, Vice Diretores e membros dos Conselhos Escolares nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Disponível em [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/legis/edital\\_11.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/legis/edital_11.pdf). Acesso em 11 de nov. 2013.

DISTRITO FEDERAL. Portaria Nº 254, de 01 de outubro de 2013b. Regulamenta o processo eleitoral para escolha dos Diretores, Vice-Diretores e membros do Conselho Escolar das unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Disponível em: [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/legis/portaria\\_254.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/legis/portaria_254.pdf). Acesso em 10 de out. de 2013.

GONZÁLEZ REY, F. *Psicologia Social: fronteiras e definições*. In TOMANIK, E. A. & CANIATO, A. M. P (Orgs.) *Psicologia social: desafios e ações* (recurso eletrônico). Maringá: Abrapso, 2011b. Disponível em <http://www.dpi.uem.br/abrapso/ebook/ebook.pdf>. Acesso em março de 2012.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

GONZÁLEZ REY, F. (org) *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b, p. 396.

GONZÁLEZ REY, F. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a.

GONZÁLEZ, REY, F. *O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano*. In MITJÁNS MARTÍNEZ, A. e SIMÃO, L. M. *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia*, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004b. 173 p.

GONZÁLEZ REY, F. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003a.

GONZÁLEZ REY, F. *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. São Paulo: EDUC, 2003b.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002a. 188 p.

GONZÁLEZ REY, F. *La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica*. In FURTADO, Odair; GONZÁLEZ REY, F. (Orgs.) *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio histórica e a teoria das representações sociais*. São Paulo, 2002b, cap. 7, p.19-42.

MARTINS, L. R. R. *Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de políticas públicas no Ensino Fundamental*. Tese de Doutorado. Brasília-D.F: Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2015. 219 p.

## **Eixo 1 - CIDADANIA, POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL**

### **A CIDADANIA E A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA FRENTE AOS IDEAIS NEOLIBERAIS**

STÊNICO, Joselaine Andréia de Godoy  
UNESP Campus Rio Claro  
PAES, Marcela Soares Polato  
UNESP Campus Rio Claro

#### **RESUMO**

Este ensaio analisa a política educacional brasileira, a fim de investigar a lógica neoliberal, bem como compreender o processo educacional como mediação e instrumento para atender ao processo de globalização, questionando o favorecimento destes princípios na formação de cidadãos. O presente texto é o resultado de reflexões teóricas a partir de uma pesquisa bibliográfica e análises de conteúdos.

Palavras-chave: Política Educacional; Cidadania; Neoliberalismo.

#### **INTRODUÇÃO**

Este ensaio de cunho analítico tem como propósito apresentar a lógica neoliberal que passou a ganhar terreno com a chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra em 1973, combinando recessão, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação. Insta aclarar que o programa neoliberal foi um elemento importante para a reanimação do capitalismo avançado mundial, restaurando altas taxas de crescimento estáveis.

Desse modo, portanto, demonstramos de modo breve, os principais elementos da ideologia neoliberal e, concomitantemente, analisamos as experiências neoliberais e a relação com a elaboração de políticas públicas e a educação, bem como as práticas políticas neoliberais e a novo conceito de cidadania, que foi utilizado como uma estratégia para a construção de uma nova sociedade.

Vale ressaltar ainda, que o presente ensaio é resultado de uma pesquisa qualitativa, utilizando, sobretudo, de análise bibliográfica. De acordo com Reis (2008, p.51), a pesquisa bibliográfica é a técnica que auxilia a fazer revisão da literatura, permitindo “conhecer e compreender melhor os elementos teóricos que fundamentarão a análise do tema e do objeto de estudos escolhidos”.

De modo geral, a análise do texto perpassa pela discussão existente entre capitalismo, o uso da cidadania e políticas públicas educacionais, empenhado em pôr em prática o programa neoliberal.

#### **POLÍTICAS PÚBLICAS, CIDADANIA E NEOLIBERALISMO**

A elaboração e implementação de políticas públicas na área educacional é um fator que interfere diretamente na condição do trabalho docente, na qualidade do ensino, no tipo de formação proporcionada (alienante ou crítica) e, conseqüentemente, na constituição da sociedade contemporânea.

Dessa forma, esta análise procura abarcar aspectos ideológicos, políticos e econômicos que perpassam a esfera da educação, tais como o neoliberalismo e a reestruturação do Estado, posicionamento político, relação educação e mercado econômico, de modo a identificar qual cidadania é garantida na sociedade capitalista em que vivemos.

Anderson (1995) e Dupas (1998) apontam referente ao papel do Estado e a posição assumida diante da economia é fundamental que tenhamos em vista que o Estado, constituído pela sociedade civil e política, está permeado por relações conflitantes (relações de tensão), nas quais há interesses divergentes e onde o que prevalece são os interesses de uma minoria hegemônica, privilegiada, que determina as leis, os deveres, os direitos, a participação, a democracia, a cidadania, conceitos estes liberais ou capitalistas.

Ainda que a Constituição Federal Brasileira, no artigo 205º garanta a educação como direito de todos e dever do Estado, cujo objetivo é o desenvolvimento pessoal, preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, constata-se cotidianamente, que a realidade efetiva difere das leis instituídas.

De acordo com Zibas (2005), a educação no Brasil no final da década de 1960 e início dos anos 70, o modelo humanista entra em decadência e ascende o padrão de ensino pragmático, que privilegia o ensino técnico e as necessidades do mercado, tendo assim, as políticas educacionais regidas por agências internacionais, como o Banco Mundial.

Em 1971 a profissionalização se tornou compulsória, o que provocou divergências nas camadas médias, que tentavam garantir uma permanência escolar mais longa para seus filhos, objetivo este conseguido legalmente nos anos 80, com o fim da obrigatoriedade.

A década de 1980 foi período no qual o país atravessou um processo de maior abertura política, redemocratização e avanços sociais, lembrando, contudo, que isto se deu mediante contraposição de forças políticas.

Já na década posterior, ocorreu a Reforma do Estado, que objetivava conter a crise da economia, responsabilizando o Estado, considerado pelos reformistas uma instituição dispendiosa e ineficiente. Com o neoliberalismo, movimento político e econômico, houve uma defesa da mínima intervenção estatal na economia, priorizando a competitividade e o lucro em detrimento da garantia dos direitos sociais, como a educação.

Enfim, na década de 90, com a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a intervenção de organismos multilaterais (CEPAL e Banco Mundial) nas políticas educacionais dos países latino-americanos, o cenário sofreu profundas mudanças no que diz respeito à relação educação básica e desenvolvimento de países emergentes e ao papel do Estado, que passa a atuar na área educacional mais como indutor de qualidade e menos como provedor. Reaparecem os temas democracia e cidadania dentro do espaço escolar, porém de maneira distorcida, uma vez que o Estado passa para a sociedade civil (iniciativa privada) a responsabilidade pela educação.

Segundo Anderson (1995), a grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, provocou no mundo capitalista uma longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mas apesar de o neoliberalismo não atingir êxito no que refere à economia, alcançou resultados “positivos” no campo ideológico, político e social, uma vez que exacerbou as desigualdades sociais e difundiu a ideia de que era o único caminho possível.

Anderson (1995) explica, ainda, que as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise, de acordo com Hayek, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, também do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais.

Desse modo, portanto, esses processos destruíram os níveis necessários de lucros das empresas e desencadearam processos inflacionários que não podiam deixar de terminar numa crise generalizada das economias de mercado. A solução para

crise, portanto, seria a de manter um Estado forte em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas pouco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas.

Nesse sentido, Dupas (1998) apresenta um Estado que se aproxima cada vez mais do papel de parceiro e facilitador do atual modelo econômico global, que não interfere nas leis do mercado e ainda atua minimizando os conflitos e exclusões sociais.

Anderson (1995), Dupas (1999) e Gouveia (2009) mencionam que o neoliberalismo, enquanto ideologia forte e atuante, propaga-se não somente nos governos de direita, mas também nos de esquerda, onde assume o caráter de socialdemocracia ou a chamada terceira via, na qual a primazia é dada ao mercado (privatizações, terceirizações e publicizações), tal qual ocorre os governos de direita, contudo, há também preocupações sociais, entre elas, a educação.

Gouveia (2009) afirma que a concepção de educação, segundo a esquerda da política educacional se articula com a ideia de transformação social e de emancipação humana a partir do desenvolvimento da consciência crítica da realidade que vive, já os de extrema direita consideram a educação não apenas como instrumento para a transformação social como também uma ferramenta necessária para inserção social, sustentando-se na ideia de que o espaço das oportunidades está centrado na sociedade capitalista.

Diante desse contexto, não se pode negar que a educação é um dos principais mecanismos para a fomentação do ideal social que precisa formar trabalhadores para atender as necessidades do capital.

Segundo Maués (2003) foi a partir de 1970 que a educação passou a ser apontada como um dos elementos fortes para a globalização e a reestruturação do Estado, tal mudança imposta por esse processo exigia maior eficiência e produtividade dos trabalhadores. O anseio do momento era o de atender as exigências do mercado, uma nova ordem regia a sociedade: competitividade, rentabilidade e lucro, e o instrumento primordial era o de alinhar empresa-escola.

Nesse momento a educação se contamina pelo discurso neoliberal, a escola passa a ter uma visão funcionalista, ou seja, formar para o trabalho, o discurso da formação integral do homem, é então mascarado pela ideia de que existe uma maneira de evidenciar a importância do desempenho educacional para o crescimento econômico.

Maués (2003) afirma ainda, que industriais ressaltam o papel da educação, devendo ser considerada como um serviço prestado ao mundo econômico, essa exigência do mercado modifica todos os níveis e modalidades de educação profissional, primária e secundária que devem se adequar a partir da pedagogia das competências:

*A educação de base é definida [...] como sendo as habilidades, as competências de base, para que os “clientes” [...] adquiram as competências gerais relativas à linguagem, ciências, matemática, comunicação, assim como apresentem a performance exigida pelo mercado mundial. (MAUÉS, 2003, p.98)*

Dessa forma, é a partir da pedagogia das competências que permite “uma formação flexível, polivalente, que atende às exigências imediatas, ou seja, a escola se ocupará de ensinar aquilo que terá utilidade garantida.” (MAUÉS, 2003, p.107), nesse sentido, Juliá (2001) também salienta que não se trata somente de alfabetizar, refere-se, sobretudo, inculcar saberes associados à noção de “progresso”.

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro (DELORS, 1999, p.89).

Dessa forma é em busca da “eficiência social”, como retrata Santos (1997), que a educação precisa se desenvolver, e então, o currículo precisa ser algo organizado dentro da lógica da linha de montagem, apenas dessa forma os cidadãos produzidos seriam úteis do ponto de vista econômico e social, tendo como ideia central de que o currículo deveria preparar as crianças para assumirem as tarefas do mundo adulto.

No que se refere ao neoliberalismo, citado anteriormente, Anderson (1995) traça seu percurso histórico e afirma que “o projeto neoliberal continua a demonstrar uma vitalidade impressionante” (ANDERSON, 1995, p.12), inclusive, a prioridade mais imediata do neoliberalismo nos anos de 1970 era deter a grande inflação, e nesse aspecto, seu êxito foi inegável, assim como, a deflação deveria ser a condição para a recuperação dos lucros. Também nesse sentido o neoliberalismo obteve êxitos reais.

Entretanto, a razão principal dessa transformação foi, sem dúvida, a derrota do movimento sindical, expressado na queda drástica do número de greves durante os anos 80 e numa notável contenção dos salários. Essa nova postura sindical, muito mais moderada, por sua vez, em grande parte era produto de um terceiro êxito do neoliberalismo. Além disso, alguns dos frutos desse projeto são a privatização e a municipalização prevista pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB.

A partir dessas premissas, Dupas (1998, p.171) ressalta que a privatização dos serviços públicos “além de trazer claros benefícios à eficiência econômica da produção, têm gerado tendência simultânea de aumento do desemprego formal e crescente flexibilização da mão de obra” e no que concerne a municipalização, nota-se que a redistribuição das responsabilidades do ensino entre o Estado e os municípios, em outras palavras a diminuição do papel do Estado, transferindo suas funções aos Municípios.

Nesse sentido, Dupas (1998, p.172) afirma que “Não se trata mais de reduzir radicalmente o papel do Estado, mas de modificá-lo profundamente, transformando-o e fortalecendo-o para novos papéis fundamentais”.

Desse modo, portanto, constata-se que as medidas neoliberais incutidas em ações de governos de direita e esquerda podem excluir os sujeitos do exercício pleno da cidadania previstos por lei, tolhendo-lhes, como assevera Severino (1992), de uma característica intrínseca à existência humana que só adquire sentido se fizer parte de uma construção histórico-social permanente que se dá na “interação do sujeito com a natureza física e com a sociedade” e que exige compartilhamento concreto dos bens materiais, simbólicos (culturais) e sociais, cabendo à educação o papel de mediar à construção desta condição de cidadania, integrando os homens no universo do trabalho, da consciência pessoal e das relações político – sociais.

Assim, fica evidente que a elaboração, implantação e avaliação de políticas públicas sociais, principalmente no âmbito da educação, restringem-se a uma parcela mínima da população e atende aos seus próprios interesses. Já o Estado, à medida que esquiva-se de suas obrigações sociais, garante os benefícios hegemônicos dessa minoria, pois permite que estabeleçam livre concorrência, ou seja, expansão do mercado econômico.

Nesse âmbito, a educação se consolida como:

*[...] uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas estas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola: as classes dirigentes não passavam de uma minoria, uma pequena minoria subordinando a maioria a seus interesses, e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classe da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação (PISTRAK, 2000, p. 29).*

Cabe ao educador direcionar a atenção para as questões sociais e políticas do seu tempo, para que possa emitir juízo acerca da organização da sociedade em que vive, contribuindo, dessa forma, para a preparação do indivíduo para agir socialmente com consciência plena dos seus direitos e deveres. Nessa direção, Pimenta (1995) afirma que a finalidade da educação escolar está na formação de um aluno “com capacidade de ter uma inserção social crítica/transformadora na sociedade em que vive.” (p.78).

A educação é a ferramenta primordial para construção de uma nova visão de sociedade, pois pressupõe auxiliar no trabalho de raciocinar e despertar o senso crítico, construindo o conhecimento científico, assim como os demais saberes da humanidade.



Trata-se de um processo histórico-cultural, constituído por meio do acúmulo de conhecimentos decorrentes das reflexões humanas sobre as manifestações da natureza ao longo da história de maneira contextualizada de modo que o aprendizado seja significativo, sendo, portanto, possível transmiti-lo através da educação.

No sentido de analisarmos a questão da democratização do ensino e aquisição da cidadania, bem como a implicação destas sobre as camadas sociais mais privilegiadas, podemos tomar como base a definição de Severino (1992) que coloca a cidadania como sendo uma característica intrínseca à existência humana que exige compartilhamento concreto dos bens materiais, simbólicos (culturais) e sociais, cabendo à educação o papel de mediar à construção desta condição de cidadania, integrando os homens no universo do trabalho, da consciência pessoal e das relações político – sociais. Vemos assim, que a educação constitui, sem dúvida, um instrumento de transformação social e, como tal, campo de conflitos políticos-ideológicos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A questão do capitalismo, as reformas econômicas, sociais e políticas interferiram de forma drástica na educação, o que se nota é uma aspiração voltada para a lógica do mercado, no qual o Estado se exime de suas responsabilidades sociais.

Assim a educação perde seu papel instrumental que é o de formar indivíduos na sua totalidade, e passa a formar cidadãos úteis ao mercado de trabalho, ou seja, que sejam capazes de dinamizar a economia, vemos dessa forma, o esvaziamento no que se refere à formação do cidadão.

Frente a este processo, cabe aos que almejam uma educação efetivamente comprometida com a formação dos sujeitos, visando sua ação crítica na sociedade contemporânea, propor soluções a partir de um aprofundado entendimento sobre a educação e o contexto social na qual se insere visando à implantação de políticas públicas educacionais orientadas para a construção de um conhecimento de cunho político, libertador, crítico e transformador engajado em ações que possibilitem um repensar contínuo das práticas educativas e da relação educação e sociedade nos dias atuais.

Vale ressaltar, ainda, que com o alinhamento do Estado aos interesses neoliberais, com a desobrigação estatal com as atividades tidas como não estratégicas, a saúde, a educação, a cultura, além do crescente processo de privatização ou parcerias público – privado, fica evidente que a organização política e econômica da sociedade está cada vez mais a serviço de uma minoria hegemônica.

Anderson (1995) afirma que o fenômeno da hegemonia, provavelmente, não conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como hoje, e que a tarefa de seus opositores é oferecer outras receitas.

Nesse sentido, Manzine-Couvre (2002) chama atenção para a cidadania como uma categoria estratégica para uma sociedade melhor, e isso começa com uma revolução individual pode ajudar em seu desbloqueio e desnorreamento em busca do resgate do desejo.

A autora afirma que essa revolução interna é um traço essencial para a existência da cidadania. Há a necessidade de romper com o autoritarismo de modo a extrair a força subjetiva de se sobrepor ao cotidiano. Trata-se de uma revolução pela cidadania que começa com o indivíduo, expandindo a outros níveis sociais.

Esses primeiros passos, possivelmente, podem vislumbrar o germe de uma cidadania plena na direção de se construir uma democracia em seu sentido mais amplo.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23.

- DELORS, Jacques (org). *Os quatro pilares da educação. Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1999.
- DUPAS, Gilberto. A lógica econômica global e a revisão do Welfare State: a urgência de um novo pacto. *Estud. av.*, 1998, vol.12, n.33, pp. 171-183.
- GOUVEIA, André Barbosa. Direita e esquerda na política educacional: democracia, partidos e disputas entre projetos de administração pública municipal no Brasil. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 32-58, jan./abr. 2009.
- JULIÁ, Dominique. A cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n.01, p.09-43, jan./jun.2001.
- MANZINE-COVRE, Maria de Lourdes. *O que é cidadania?* São Paulo: Brasiliense, 2002.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.118, p.89-117, março 2003.
- PIMENTA, Selma G. *Questões Sobre a Organização do Trabalho na Escola*. A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública. p.78-83, Séries Ideias 16. Fde.1995.
- PISTRAK, Moisey. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo. Ed. Quarta. 2000.
- REIS, Linda G. *Produção de monografia: da teoria à prática*. 2ª edição. Brasília: SENAC – DF, 2008.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Tendências e perspectivas no campo do currículo. *Espaço informativo técnico-científico do INES*, Rio de Janeiro, n.08, p. 24-30, dez.1997.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. A Escola e a Construção da Cidadania. In: *Sociedade Civil e Educação*. Antonio Joaquim Severino et al. Campinas, SP: Papyrus, 1992, p. 9-14.
- ZIBAS, Dagmar. Refundar o Ensino Médio? Alguns Antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial – Out. 2005.

### O PROGRAMA LER E ESCREVER NO CICLO DE POLÍTICAS: PROCESSO E RESULTADO

ROMANINI<sup>12</sup>, Maristela Gallo  
FAIBI/Ibitinga/SP

#### RESUMO

A partir de uma abordagem do Ciclo de Políticas Públicas esse trabalho buscou discutir o monitoramento do Programa Ler e Escrever, bem como analisar parcialmente seus resultados como parte da política educacional implantada na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em atendimento à meta de número um, alfabetizar plenamente todos os alunos até os oito anos de idade. Para isso, buscou-se os dados pertinentes numa Diretoria de Ensino jurisdicionada a essa Secretaria de Educação, para poder compreendê-los e analisá-los comparativamente dos anos de 2008 a 2014 tendo em vista a melhoria do desempenho dos alunos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em dezesseis escolas da rede estadual com base nos mapas de sondagens e nos índices apontados pelo IDESP. Foram estes dados que possibilitaram verificar numa perspectiva de macro contexto se a meta tem sido atingida e como estão se dando os avanços ao percentual progressivo e crescente de alunos que concluem os anos iniciais do Ensino Fundamental atingindo as Expectativas de Aprendizagem e apropriando-se da competência leitora e escritora. A pesquisa exploratória com abordagem de análise quanti-qualitativa sobre os dados coletados nos Mapas de Sondagens no eixo acompanhamento do Programa, do ano de 2008 ao ano de 2014 permitiu constatar o resultado satisfatório em atendimento à meta proposta de número proposta.

Palavras-chave: Programa Ler e Escrever; Mapas de Sondagens; Ciclo de Políticas.

#### INTRODUÇÃO

O tratamento dispensado à relação tempo/espço/recursos funciona como um termômetro indica a concepção de escola e trabalho pedagógico que alimenta as políticas educacionais adotadas, fornece a dimensão de proximidade/distanciamento entre os objetivos educacionais proclamados e os efetivamente perseguidos e realizados para Saviani (2003).

Essas afirmações remetem às iniciativas governamentais ditas e prescritas no Estado de São Paulo no decorrer da última década no sentido de promover a melhoria na qualidade da educação básica oferecida, por meio de um programa integrante da política educacional, que tem como meta primeira, promover a alfabetização plena de todos os alunos até os oito anos de idade. Trata-se do Programa Ler e Escrever.

Este é o intuito deste trabalho que situa o Programa Ler e Escrever no Ciclo de Políticas, no processo de implementação, bem como analisa os dados coletados nos grandes eixos proclamados: formação, acompanhamento, distribuição de material pedagógico e avaliação.

---

<sup>12</sup> Professora Doutora pela FE/UNICAMP. Supervisora de Ensino da SEESP/DER-Taquaritinga. Professora da FAIBI/Ibitinga e FACITA/Itápolis/SP.

Sendo a Secretaria de Estado de Educação muito abrangente em sua organização administrativa e pedagógica com contingente excessivo de profissionais e alunos, por isso subdividida em noventa e uma Diretorias de Ensino, e com inúmeros Programas e projetos para atender tal diversidade, optou-se por realizar um recorte para coleta de dados e análise por meio de um estudo exploratório em uma Diretoria de Ensino jurisdicionada à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, com foco no Programa já referido.

A tabulação dos dados culminou na construção de duas Tabelas e a análise se pautou pela abordagem quanti-qualitativa. As Tabelas permitiram maior visualização dos dados, em números e em percentuais, otimizando a análise.

Os dados coletados são provenientes do eixo acompanhamento do Programa e advém de instrumento específico de coleta, em micro esfera - sala de aula e unidades escolares -, o Mapa de Sondagem e de posse da esfera regional – Diretoria de Ensino.

O recorte temporal abrangeu desde o ano de 2008, ano anterior à implantação do Programa nas unidades escolares do interior do Estado ao ano de 2014, período que compreende toda a vigência do referido Programa.

Sobre o Mapa de Sondagem, trata-se de planilha organizada para ser utilizada para registro dos dados coletados sobre os resultados da avaliação periódica de cada aluno, cuja divisão decorre das cinco Hipóteses de Escrita - listadas na Tabela Nº 01 -, e que cada aluno deve passar durante o seu período de alfabetização. As características de cada hipótese foram apresentadas na obra “A Psicogênese da Língua Escrita”, pelas educadoras e pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky desde a década de oitenta.

O foco da análise se deu prioritariamente no eixo acompanhamento com suporte dos dados coletados no eixo avaliação, possibilitando verificar os percentuais de cumprimento da meta estabelecida para a política educacional materializada no Programa Ler e Escrever.

Em seguida, foi fundamental buscar embasamento teórico na ótica de Howlett e Ramesh (1995), Elmore (1995) e Draibe (2001) e Belloni (2007) para situar o Programa Ler e Escrever numa abordagem do Ciclo de Políticas para posteriormente apresentá-lo em sua abrangência geral a partir de dados oficiais e dos dados coletados para análise, que discutidos no contexto apontado encaminham para as devidas considerações.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Trata-se de um Programa que pode ser compreendido, analisado e discutido no Ciclo de Política, sintetizado por Howlett e Ramesh (1995) em cinco etapas: montagem da agenda; formulação da política; tomada de decisão; implementação e avaliação.

Neste modelo, prevalece a ideia de que uma política se inicia a partir da percepção de problemas, passa por um processo de formulação de propostas e decisão, segue sendo implementada, para enfim ser avaliada e dar início a um novo processo de reconhecimento de problemas e formulação de política.

Esta abordagem do ciclo da política é bastante divulgada e trabalhada nos estudos de política na atualidade, embora também haja críticas a esse modelo.

No Ciclo de Políticas, é no processo de implementação, que Elmore (1995) destaca o *diseño prospectivo* e *diseño retrospectivo*.

Propõe Elmore (1995) dois tipos claramente distintos de abordagem para a análise da implementação: *forward mapping* ou *diseño prospectivo* e *backward mapping* ou *diseño retrospectivo*. A primeira parte do pressuposto que os formuladores influenciam a implementação, definindo-a no topo da pirâmide da administração e indicando o que esperam em cada fase. A

segunda pressupõe o contrário, que os “fazedores” de política não controlam a implementação. A implementação não se define no topo da pirâmide da administração, mas no ponto em que as ações administrativas interceptam escolhas privadas.

O autor ressalta que a teoria da implementação nasce da constatação de que as decisões não são auto executadas, sendo necessário criticar os estudos de implementação, tanto os de orientação mais econômica quanto os da linha administrativa e política.

Para Belloni (2007), quanto ao momento em que se realiza o processo avaliativo, avaliação pode ser diagnóstica, processual e global. A processual ocorre durante o processo de implementação da ação avaliada, muitas vezes confundindo-se com o processo de acompanhamento e controle.

Draibe (2001) no mesmo sentido, ao analisar a avaliação, propõe que quanto à natureza, as avaliações distinguem-se entre avaliação de resultados e avaliação de processo, tendo as avaliações de processo como foco o desenho, as características organizacionais e de desenvolvimento dos programas.

Essas avaliações tem por objetivo fundamentalmente detectar os fatores que, ao longo da implementação, facilitam ou impedem que um dado programa atinja seus resultados da melhor maneira possível.

No item acompanhamento e controle os dados foram coletados e complementados com parte dos dados da avaliação que, com base no referencial teórico apresentado permitem monitorar o avanço das metas no processo.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

A opção metodológica se deu pela pesquisa exploratória. Trata-se de um estudo que busca maior familiaridade com o problema que apresenta poucos estudos ou até nenhum a esse respeito, o que leva o pesquisador a buscar padrões, ideias ou hipótese sobre o objeto de estudo.

A pesquisa exploratória, ou estudo exploratório, tem por objetivo conhecer a variável de estudo como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere. Pressupõe-se que o comportamento humano é melhor compreendido no contexto social onde ocorre.

Neste sentido, esta opção vem ao encontro da especificidade do trabalho, construir ideias e padrões cientificamente considerados para análise de um Programa em curso na política educacional paulista que vem subsistindo por vários anos, desde 2009, e que não tem sido foco de pesquisas científicas, ao menos não ainda publicadas.

Sobre a análise, se fez necessário coletar dados quantificáveis para poder discutir e analisá-los qualitativamente, tendo em vista a especificidade do contexto e a amplitude da abrangência do Programa e conseqüentemente dos dados envolvidos, nos diferentes eixos.

O emprego de instrumentos estatísticos permitiu a medição objetiva e a quantificação dos resultados para posterior análise e discussão comparativa numa análise qualitativa, que por ter em posse esses dados, proporcionou ampliação de possibilidades de relações, articulações e variáveis entre os objetivos do Programa, as metas estabelecidas em contexto determinado.

O percurso ficou assim determinado: coleta de dados dos Mapas de Sondagens entregues na Diretoria de Ensino, que tem sob sua jurisdição dezesseis escolas que atendem aos iniciais do Ensino Fundamental, relativos aos anos de 2008, ano anterior à implantação formal do Programa até o ano de 2014.

Após a coleta, todos estes dados foram organizados nas Tabelas apresentadas como Tabela Nº 01 e Tabela Nº 02 que permitiram a visualização objetiva dos resultados que, com base no referencial teórico, respectivamente, elucidam como se dá o monitoramento do Programa e, como o resultado da avaliação externa culmina com os resultados coletados no processo evidenciando a importância do acompanhamento para o avanço satisfatório de um programa ou política.

## **O PROGRAMA: CONTEXTO E DADOS**

Foi no Governo de José Serra, 2007 a 2010, como parte de seu Plano de Governo para o Estado de São Paulo, propostas dez (10) metas a serem perseguidas para a melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas da rede estadual.

Dentre estas metas, a primeira propunha alfabetizar plenamente todos os alunos até os oito anos de idade, dentre outras que previa formação continuada das equipes e recuperação da aprendizagem em todas as séries finais dos ciclos.

Para atender a estas metas, principalmente a primeira, foi implantado o Programa Ler e Escrever nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ano ao 5º ano visando propiciar a melhoria dos resultados do desempenho dos alunos que concluíam o Ciclo e não desenvolviam a competência leitora e escritora e nem o domínio da matemática.

O Programa foi elaborado com base em grandes eixos inicialmente: formação, acompanhamento e distribuição de materiais pedagógicos, conforme descrito no site da Secretaria de Educação no link do Programa, com objetivos ousados para justificar sua implementação.

Posteriormente foi incorporada formalmente aos eixos do Programa, a avaliação, embora ela já ocorresse e tivesse grande impacto desde o início. A ousadia dos objetivos pode ser verificada nos números envolvidos para materialização do Programa Ler e Escrever.

Quanto aos recursos utilizados nos anos de 2008 ao ano de 2010, foram envolvidos aproximadamente 151 milhões de reais, incluindo despesas com ações inerentes ao Programa Bolsa Alfabetização e às ações do Ler e Escrever, em especial, quanto a Material Pedagógico e Formação Continuada dos Educadores, o Programa Ler e Escrever abrangeu até a atualidade, 1790 escolas, 29.000 classes, 689.000 alunos, 25.000 professores e 1,7 milhões de livros.

### **EIXO 1 DO PROGRAMA LER E ESCREVER: A FORMAÇÃO**

O Eixo 1 previa ações de formação centralizadas e descentralizadas com equipes de formação organizadas de forma a atender desde o Supervisor de Ensino responsável na Diretoria de Ensino pelo Programa, o PCNP (Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico e o Professor Coordenador (PC) das Unidades Escolares. Todos esses profissionais passaram a ser considerados formadores de formadores, os professores, com o objetivo de atingir o aluno e fazer com que este desenvolvesse a competência leitora e escritora, conforme descrito nas Expectativas de Aprendizagem (São Paulo, 2008) para os anos iniciais do Ensino Fundamental ampliadas posteriormente, para garantir, após a aquisição da escrita alfabética, as competências necessárias para os alunos adequarem seu discurso oral e escrito às diferentes situações comunicativas, intenções e interlocutores, além de assegurar a aprendizagem dos conceitos matemáticos e das demais disciplinas que integram o Currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo.

É fato que uma política educacional ousada como esta, estava calcada numa reforma curricular centrada nas concepções teórico-metodológicas de Emília Ferrero, Delia Lerner e Telma Weisz, cuja proposta de alfabetização tinha cunho construtivista e já vinha sendo perseguida desde a implantação do Ciclo Básico (CB) em 1983, através do Decreto 21.833 de 21/12/1983. Alguns estudiosos admitem ser o ponto de partida para a reestruturação curricular na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP).

As ações de formação dos sujeitos envolvidos, Supervisor de Ensino, Diretor de Escola, PCNP, PC e professor e de acompanhamento visavam à utilização do material pedagógico distribuído tanto para os professores como para todos os alunos articulados nas escolas da rede estadual e nas escolas da rede municipal que optaram pelo Convênio de Parceria.

Fato importante a ser considerado é que no ano de 2008, o Programa não estava implantado nas Diretorias de Ensino do interior do Estado, somente nas Diretorias da Capital do Estado, porém já havia saberes construídos e formação sobre práticas de sondagens periódicas, mas não a obrigatoriedade de digitação, tabulação e envio para os órgãos centrais da SEESP.

Quanto à formação, a abrangência do Programa Ler e Escrever no ano de 2010, atingiu nos 48 Núcleos de Formação distribuídos no Estado, 1849 Professores Coordenadores, 1843 Diretores de Escola, 96 Supervisores de Ensino diretamente, 166 Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico e 27.169 professores.

Além da formação, a implantação do Programa Ler e Escrever se materializou através da divulgação de expectativas de aprendizagem para cada ano do Ciclo e da distribuição de materiais didáticos, progressivamente para as séries: 2009 e 2010 para a 1º e 2º anos e Turmas de PIC. De 2011 em diante para 3ºs e 4ºs e 5º anos. Estes fatos se referem ao material para o aluno, porque os Guias de Orientação Didática para os Professores e as Expectativas de Aprendizagem para cada série foram apresentadas desde o início do Programa.

Sobre as expectativas de aprendizagem durante o seminário “Expectativas de Aprendizagem e o PNE” realizado em 2010, entendeu-se que:

*[...] a adoção de uma noção como expectativas de aprendizagem reforça as noções de performatividade e de competências adotadas desde o governo Fernando Henrique Cardoso, que estabelecem um princípio de gestão estritamente funcional e pragmático entre o governo e a sociedade civil, cuja regulação é estabelecida por meio da fixação de metas mensuráveis que deverá levar a mecanismos de prestação de contas e o incentivo a comparações e a competições entre as escolas. (SEMINÁRIO, 2010).*

Esta afirmação sinaliza que, a adoção de expectativas de aprendizagem pode levar a elaboração de matrizes para composição de testes que passarão a definir o currículo, que por sua vez, se submeterá ao desempenho nos testes, desconsiderando a subordinação de um direito social aos ditames do mercado, fato que merece um novo estudo.

E, a posteriori, as exigências para a avaliação externa estadual passaram a ser pautadas pela diretriz curricular, conformadas em expectativas de aprendizagem, de acordo com a proposta contida no material do Programa.

## **EIXO 2 DO PROGRAMA LER E ESCREVER: A DISTRIBUIÇÃO DE MATERIAIS**

Os materiais para a utilização de professores e alunos foram produzidos por uma equipe de consultoria, coordenada por uma das educadoras brasileira apontadas acima. Além da produção dos materiais, a consultoria foi contratada para realizar a formação dos implementadores para a utilização do material.

O Programa Ler e Escrever distribuiu de 2008 a 2010 cerca de 4.678.500 materiais impressos, 1,7 milhões de livros de literatura infantil e paradidáticos e adquiriu 49.000 exemplares do livro “Criança como Você”, conforme disposto no site do Programa.

Distribuiu milhares de Materiais Pedagógicos como conjunto de letras móveis, globo terrestre, calculadoras e caixas plásticas para organizar os paradidáticos nos anos de 2008 e 2009.

Nos anos de 2008 a 2010 houve também assinaturas e aquisição de revistas Ciência Hoje das Crianças, Recreio, Picolé, Galileu e almanaques da Turma da Mônica e Turma da Mônica Jovem e do Cascão.

### **EIXO 3 DO PROGRAMA LER E ESCREVER: ACOMPANHAMENTO**

É pertinente lembrar que os eixos, formação, acompanhamento, utilização de materiais pedagógicos e avaliação estão articulados e organizados de modo que um não atingirá o êxito sem atrelar-se aos demais, porém foi no terceiro eixo que se centrou grande parte da análise deste trabalho.

O acompanhamento do Programa prevê ações nas quais a equipe da Diretoria de Ensino (DE) além de trazer os PCs das escolas para a formação centralizada na DE, desloca-se até as escolas a fim de orientar os PCs in loco no uso de materiais, nas pautas e registros institucionais além de complementar a formação oferecida pelo PC daquela escola em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que por conta deste Programa passou de duas horas semanais para seis horas semanais São Paulo (2009) destinadas ao estudo e recuperação paralela dos alunos que ainda não atingiram as hipóteses de escrita necessárias para tornarem-se escritores e leitores competentes. Posteriormente com a implantação do Programa de Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI), as seis horas de estudo passaram a ser quatro, duas horas de HTPC e duas horas para o estudo do EMAI, em vigor na atualidade.

Porém, o diferencial do Programa se dá pelo uso que se faz dos Mapas de Sondagem como um instrumento de acompanhamento e ao mesmo tempo de avaliação do percurso escolar dos alunos.

Trata-se de um instrumento que permite visualizar quantitativamente o que foi produzido, construído e ampliado qualitativamente na aprendizagem de cada aluno e de cada turma.

Essa produção qualitativa pode ser constatada nos registros advindos de uma avaliação formativa que por meio de portfólios propicia o acompanhamento dos avanços e dificuldades pontuais de seus alunos. Sem este instrumento, é muito dificultoso para o professor zelar pela aprendizagem de seus alunos conforme proposto na LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996) e consequentemente aproximar-se da meta projetada para o Programa.

Cada sondagem, ou seja, cada avaliação realizada situa o nível de avanço do aluno em relação a ele, em relação ao grupo classe, às outras turmas do mesmo ano de escolaridade, destas turmas em relação à unidade escolar, da unidade escolar às outras da Diretoria de Ensino e da Diretoria de Ensino em relação às outras do Estado.

É então por meio destes dados que se faz possível monitorar em nível macro, meso e micro o desenvolvimento do Programa e seu potencial de atendimento à meta proposta, bem como propor correções e intervenções na trajetória da política.

Assim, no ano de 2008 eram realizadas quatro sondagens ao longo do ano. Com a implantação formal do Programa no ano de 2009, passou-se a realizar cinco sondagens sobre a hipótese de escrita dos alunos.

Sobre o Mapa de Sondagem, é preenchido por cada professor sobre os resultados de sua turma na avaliação específica. Cabe ao PC, de posse dos dados de todas as turmas, tabulá-los e enviar à Diretoria de Ensino para que o PCNP proceda da mesma forma com os dados de todas as escolas, condensando-os numa planilha que retrate a situação da Diretoria de Ensino, em números e percentualmente.

Ao PCNP cabe também encaminhar para a respectiva Coordenadoria que deve tabular os dados e fazer chegar até a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), esfera macro, que faz a compilação final dos dados e a leitura destes com a proposta de intervenção, por meio da correção dos desvios.

Os dados são apresentados com o objetivo de traçar as ações a serem seguidas, considerando que os alunos não devem permanecer por duas sondagens na mesma hipótese de escrita. Se isto ocorrer é urgente utilizar-se dos recursos de recuperação contínua e na atualidade contar com o auxílio do Professor Auxiliar (PA).

Acordado com os PCs das unidades escolares as possíveis ações locais de intervenção, a reunião passa a ser com os Diretores, que por sua vez, fazem a leitura dos mapas de Sondagens e são orientados a acompanhar as turmas que mais necessitam com base nos dados dos mapas de sondagem.



Em seguida, quem se movimenta é a equipe da Diretoria de Ensino que vai até as escolas para acompanhar as intervenções dos professores com os alunos e orientar no que for possível para que estes alunos avancem em suas hipóteses a fim de atingir a hipótese alfabética de escrita.

Apresentados os dados às equipes envolvidas, são estudados e tomados como diagnóstico e, por isso, ponto de partida para tomada de decisão sobre as ações a serem desenvolvidas sobre as expectativas de aprendizagens propostas e ainda não alcançadas, considerando que, o ideal é que os alunos consigam até os oito anos de idade desenvolver a hipótese alfabética de escrita. Nesta hipótese, os alunos são considerados alfabetizados, ficando a cargo dos próximos anos de escolarização consolidar as competências gerais para que possam bem viver na sociedade letrada e pautada na tecnologia.

Encontrando-se os alunos na hipótese alfabética, considera-se atingida a meta de número um almejada.

**TABELA Nº 01 - Consolidado dos Mapas de Sondagens de Hipóteses de Escrita**

HIPÓTESE	2008		2009		2010		2011		2012		2013		2014	
		%		%		%		%		%		%		%
<b>Não alfabéticas<sup>13</sup></b>	837	14,4	352	7,87	115	5,04	123	4,2	210	5,61	176	4,33	120	3,05
<b>Alfabética</b>	<b>4975</b>	<b>85,6</b>	<b>4487</b>	<b>92,7</b>	<b>2166</b>	<b>94,96</b>	<b>2829</b>	<b>95,8</b>	<b>3955</b>	<b>94,39</b>	<b>3885</b>	<b>95,6</b>	<b>3821</b>	<b>96,9</b>
<b>Sem avaliação</b>	s/d		1	0,02	3	0,13	4	0,14	3	0,15	2	0,05	8	0,21
<b>Total de alunos</b>	5812	100	4841	100	2281	100	2952	100	4168	100	4063	100	3949	100

#### EIXO 4 DO PROGRAMA LER E ESCREVER: AVALIAÇÃO

Foi posteriormente incorporada aos eixo do Programa Ler e Escrever, a avaliação externa aplicada a rede estadual paulista, o sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) que se constitui num dos indicadores para a composição do Índice de Desempenho do Estado de São Paulo (IDESP).

A Tabela abaixo apresenta os resultados do desempenho das escolas da Diretoria de Ensino e do Estado de São Paulo desde o ano anterior à implantação do Programa Ler e Escrever até a atualidade.

**TABELA Nº 2 - IDESP – Resultado 2008-2013<sup>14</sup>**

IDESP/ANO	2008	2009	2010	2011	2012	2013
<b>Diretoria</b>	<b>3,99</b>	<b>5,68</b>	<b>5,81</b>	<b>6,48</b>	<b>6,25</b>	<b>6,24</b>
<b>Estado</b>	<b>3,25</b>	<b>3,86</b>	<b>3,96</b>	<b>4,24</b>	<b>4,28</b>	<b>4,42</b>

No Documento Notas Técnicas sobre o IDESP cabe dizer que as metas para o 5º ano do Ensino Fundamental estão estabelecidas e são metas em longo prazo e que devem chegar a 7,0.

<sup>13</sup> As hipóteses de escrita, Pré-silábica, Silábica sem Valor, Silábica com Valor, Silábica Alfabética, são consideradas hipóteses são alfabéticas, ou seja, o aluno ainda não tem domínio do sistema de escrita alfabético.

<sup>14</sup> Até a presente data não houve a divulgação do IDESP 2014 das Diretorias Regionais de Ensino.

## DISCUSSÃO E RESULTADOS

No Programa Ler e Escrever é possível identificar as três primeiras etapas, montagem da agenda, formulação da política e tomada de decisão até o momento em que o Programa foi implantado para atingir, dentre outras metas, a meta primeira no Plano de Governo para a Educação, no Governo José Serra, 2007 a 2010. Estas três etapas não serão foco de análise neste trabalho, mas cabe lembrar que o Programa foi elaborado, bem como o material pertinente e parte da formação oferecida a posteriori por um Instituto composto por profissionais de competência reconhecida nacional e internacionalmente, o que vem situá-los como fruto de uma agenda de governo pautada em diagnóstico anterior, que ao estabelecer suas metas, propõe também meios de atingi-las.

Sobre a implementação, cabe apresentar os dados coletados para demonstrar a abrangência do Programa em esfera macro, bem como fazer análise do processo de acompanhamento por meio do instrumento institucionalizado para esse fim, o Mapa de Sondagem, que vai informando aos responsáveis em esfera micro, meso e macro como o processo está ocorrendo.

Sobre a última etapa, a avaliação, coube trazer os dados da avaliação externa, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que se constituem em um índice de desempenho que com o índice de fluxo compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP).

Cabe dizer que o processo de implementação passa pela *abordagem do design prospectivo e retrospectivo* conforme propõe Elmore (1995).

No *design prospectivo*, se dá por ser um programa implantado pela secretaria estadual em todas as escolas da rede, seja pela sua compra deste tornando-o currículo oficial dos anos iniciais do ensino fundamental, seja por custear todo o material que o acompanha e os profissionais que fizeram e ainda fazem parte da formação para dar conta de sua permanência.

No *design retrospectivo*, se dá à medida que os dados emanados das avaliações em micro e macro esfera vêm alimentando os órgãos centrais e este vem possibilitando que as unidades escolares tracem seus percursos e reorganizem suas trajetórias para dar conta de aproximar-se cada vez mais da meta estabelecida, todos os alunos plenamente alfabetizados aos oito anos de idade.

Com base nos Mapas de Sondagem tabulados, comparativamente nos anos de 2008, 2009 houve um avanço considerável no tocante ao percentual de alunos que atingiram hipótese alfabética de escrita.

Sobre os dados de 2008 é preciso ter cautela visto que o número de alunos era um pouco maior. A Diretoria de Ensino contava com dezessete escolas de Ciclo I e atualmente conta com dezesseis, considerando que no início do ano letivo de 2009 uma escola de um município de pequeno porte foi municipalizada, ou seja, o município aderiu ao Convênio de parceria Estado/Município.

Porém, vale ressaltar que a análise está calcada em percentuais gerais, assim não apresentaria diferença significativa, conforme Tabela Nº 01.

Bom explicitar que, somente o percentual de alunos deve ser crescente, na 1ª hipótese pré-silábica às subsequentes, isso quer dizer que os alunos estão avançando na aprendizagem do sistema de escrita e se aproximando da base alfabética.

No ano de 2008 é possível verificar que há somente 85,6% dos alunos no final do ano, que adquiriram a base alfabética da escrita e que um percentual elevado de alunos não conseguiram obter êxito no processo de alfabetização.

No ano de 2009, com a implementação do Programa em todos os seus eixos e em relação ao ano de 2008 há um salto quantitativo muito importante pelos alunos que adquiriram a base alfabética de escrita, de 7,1%, de 85,6% passou a 92,7%.

No ano de 2010, em relação ao ano de 2009, na hipótese alfabética há um aumento de 2,2% em relação ao ano de 2009.

No ano de 2010, os dados passam a serem digitados no site da SEESP pelos responsáveis, no caso, os PCs das unidades escolares, tarefa até então feita em planilha com tabulação manual.

No ano de 2011 em relação ao ano de 2010 há na aquisição da base alfabética um acréscimo de 0,7%.

Importante dizer que no ano de 2010 e 2011, os dados sinalizam queda nas hipóteses não alfabética de escrita, o que é considerado ideal e principalmente o aumento em relação à aquisição da base alfabética. O ano de 2011 foi o ápice na proximidade da meta.

No ano de 2012 em relação ao ano de 2011 apresenta uma queda de 1,3% no percentual de alunos na aquisição da base alfabética.

No ano de 2013 há acréscimo de 1,1% em relação ao ano de 2012 para os alunos que adquiriram a base alfabética de escrita, mas o percentual geral se mantém menor que no ano de 2011, ou seja, não houve a recuperação das perdas, embora falte pouco se considerarmos o percentual de 0,2%, mas muito em se tratando de alunos.

Sobre o ano de 2014, os dados apontam um avanço importante no percentual de alunos que já adquiriram a base alfabética, 96,9%, o maior percentual atingido até então desde a implantação do Programa.

Um reforçador à análise apresentada são os dados trazidos pelo SARESP para os alunos nos anos iniciais da Diretoria de Ensino. Houve um salto quantitativo nestes índices considerando os anos de 2008 e 2009, fato comprovado pelos índices apresentados no IDESP.

No ano de 2009 obteve-se um salto quantitativo muito importante em nível de Diretoria de Ensino, 1º ano de implementação do Programa Ler e Escrever, num continuum considerável no ano de 2010 e com aumento no ano de 2011.

No ano de 2012 houve uma queda de 0,023 e novamente no ano de 2013 outra queda, mas essa bem menor, 0,01.

Mesmo com a oscilação nos ganhos é importante ressaltar que os resultados da Diretoria de Ensino encontram-se bem acima dos resultados do Estado de São Paulo.

Com os resultados do IDESP em queda no ano de 2012 corroboram os dados dos mapas de sondagens do mesmo ano, de 95,8% de alunos alfabéticos no final do ano para 94,5%, queda de 1,3%.

Ainda sobre os mapas de sondagem no ano de 2013, há um aumento de 1,1% em relação ao ano de 2012, mas ainda em queda de 0,2% em relação ao ano de 2011.

Para o ano de 2014, os mapas apontam um avanço de 1,3% em relação ao ano de 2013, aumento bastante significativo e o mais avançado alcançado desde a implantação do Programa Ler e Escrever.

Sobre o resultado do IDESP há que se considerar também que com a implantação do Programa Ler e Escrever há um aumento considerável que vem se mantendo em nível da rede estadual, mas que concomitantemente e paritariamente à Diretoria de Ensino é no ano de 2009 que se dá o maior índice de crescimento, 1,69 na Diretoria de Ensino e 0,61 em nível de Estado.

Em nível de Diretoria de Ensino a queda se dá do ano de 2011 para o ano de 2012 em nível de Estado não há queda, mas há o menor nível de aumento, 0,04, que se mantém novamente 0,04 para o ano de 2013, enquanto em nível de Diretoria de Ensino há esforço para a recuperação, que ainda não ocorreu.

Pela tabela apresentada podemos verificar que a Diretoria de Ensino analisada após a implantação do Programa Ler e Escrever vem avançando quantitativamente e favoravelmente com vistas ao alcance da meta. Em geral, a SEESP também vem tendo acréscimo em seus índices nos últimos anos, um pouco mais lentamente, porém nem tanto, considerando que há 16/17 anos para chegar à meta proposta.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O primeiro ponto a ser destacado refere-se à importância que o Programa foi conquistando ao longo do tempo. É possível que tal fato se deva, pela compreensão da relevância da inserção da educação na agenda de macro políticas, bem como por entendê-la na perspectiva da ruptura com espontaneísmos e modismos e de análises informais de dados e resultados.

Sobre o Programa Ler e escrever trata-se de um Programa que pode ser abordado a partir do Ciclo de Políticas, que na análise teve como foco o monitoramento e os resultados apresentados por meio dos Mapas de Sondagem e da avaliação externa.

A análise dos dados coletados por meio dos Mapas de Sondagem permitiu constatar os avanços significativos no tocante aos índices com pequenas oscilações, que vem sendo mantidos sobre o desempenho educacional dos alunos.

Os dados da avaliação externa corroboram com os dados coletados no percurso, ou seja, no monitoramento, o que valida a viabilidade dos recursos financeiros, materiais e humanos dispensados.

Assim sendo, é pertinente afirmar que o Programa Ler e Escrever implantado formalmente nas escolas da Diretoria de Ensino desde o ano de 2009 contribuiu para a melhoria citada, seja por proporcionar o uso de instrumentos de acompanhamento em micro, macro e meso esfera possibilitando por meio do resultado de avaliações tomar decisões calcadas em certo nível de objetividade para intervir em tempo e favorecer o processo de ensino e aprendizagem de cada aluno.

Todo esse esforço concentrado propiciou aproximar-se da meta estabelecida, principalmente a de número um, todos os alunos plenamente alfabetizados aos oito anos de idade, diminuindo o número de alunos que passam pela escola num processo de exclusão internalizada, para Freitas (2007) e dela saem sem apropriar dos mínimos necessários Afonso (2002) para viver numa sociedade letrada.

Por fim, é fato que o caminho é bem longo, mas, para além de quaisquer metas estabelecidas, é papel do Estado garantir o direito à educação de qualidade para que por meio dela todos os alunos pelo desenvolvimento da competência leitora e escritora, vivam com dignidade e usufruam de uma cidadania que não seja de papel. O Programa demonstra que o caminho está correto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação ou emancipação*. São Paulo: Cortez, 2002.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H. de; SOUZA, L. C. de. *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 06 de set. 2010.

DRAIBE, Sônia M. *Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas*. In: BARREIRA, Maria C. R. N.; CARVALHO, Maria do C. B. de (Org.). *Tendências e Perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE; São Paulo: PUC-SP, 2001.

ELMORE, Richard. F. Modelos organizacionales para el análisis de la implementación de programas sociales. In: AGUILAR VILLANUEVA, Luis F.(Org.). *La implementación de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa, 1995. p. 185-249. (Colección antología de política pública. Tercera antología).

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclo, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Ed. Moderna, 2007.

HOWLETT, M; RAMESH, M. *Studying Public Policy*. Canadá: Oxford University Press, 1995.

ROMANINI, Maristela G. *Análise do Processo de Implementação de Políticas: O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD*. Campinas, SP [s.d]: 2013. Tese (Doutorado. Em Educação). Faculdade de Educação-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SÃO PAULO, Resolução SE - 86, de 19-12-2007. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/86\\_07.HTM?Time=9/10/2014 7:07:50 PM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/86_07.HTM?Time=9/10/2014%207:07:50PM). Acesso em: 20 out. 2014.

\_\_\_\_\_. [http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/expectativas\\_portugues.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/expectativas_portugues.pdf).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Qualidade na Escola: Nota Técnica. Março/2014. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf>. Acesso em: 23 out. 2014.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEMINÁRIO Expectativas de Aprendizagem e o PNE: relatório síntese. Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.cedes.unicamp.br/Expectativas\\_de\\_Aprendizagem.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/Expectativas_de_Aprendizagem.pdf). Acesso em: 25 out, 2014.

## **Eixo 1 - CIDADANIA, POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL**

### **CENTRALIZAÇÃO E DESCENTRALIZAÇÃO NAS ÁREAS DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE, DO I IMPÉRIO À PRIMEIRA REPÚBLICA**

DUARTE, Mônica Machado  
UNIMEP

#### **RESUMO**

O acesso à educação e à saúde é essencial ao exercício da cidadania, portanto o presente trabalho deve incorporar-se ao eixo “Cidadania, política e gestão educacional”. Este estudo tem por fim analisar os movimentos centralizadores e descentralizadores no período do Império à Primeira República, nas áreas da Educação e da Saúde por ser o período onde se dá o prelúdio da municipalização em ambas as áreas. Realizamos para tanto um estudo bibliográfico e documental no qual podemos perceber consequências coincidentes para as áreas estudadas, no que se refere à ampliação do atendimento, por conta da insuficiência de recursos provinciais e estaduais, mesmo contando com recursos municipais, o que demonstra a necessidade dos recursos do governo central.

Palavras-chave: Cidadania; Políticas Públicas de Educação; Políticas Públicas de Saúde; Federalismo.

#### **INTRODUÇÃO**

Este estudo trata de analisar os movimentos centralizadores e descentralizadores do Império à Primeira República nas áreas da Educação e Saúde e, é parte de um estudo maior que tratará do mesmo assunto até a década de 1990. Justifica o presente trabalho estar incorporado no eixo "Cidadania, política e gestão educacional" porque o exercício da cidadania deve garantir, dentre outras possibilidades, o acesso à educação e saúde.

Num primeiro momento vamos conceituar federalismo, centralização e descentralização, a seguir esboçaremos o traçado desses processos nas áreas da Educação e Saúde no Brasil no período delimitado e então analisá-los diante de cada nível de poder.

A história da organização política no Brasil alternou tendências ora centralizadoras, ora descentralizadoras, o que faz oscilar também o papel de cada ente federativo: Município, Estado e União. É importante ressaltar que o Brasil sempre tendeu à unificação, não havendo movimento separatista interno até a I República (FAUSTO, 2013). Este estudo se justifica para compreender porque nas últimas décadas do século XX foi possível organizar o Sistema Único de Saúde, de certa forma sem resistência política e de profissionais da área, diferente do que ocorreu na educação.

#### **FEDERALISMO, CENTRALIZAÇÃO, DESCENTRALIZAÇÃO**

Para Abrucio (1988) o entendimento do federalismo precede a compreensão de importantes políticas públicas no Brasil, o que para nós inclui a Educação e Saúde, dadas as características próprias da organização nacional.

A respeito de Federalismo, Norberto Bobbio (1998) no seu dicionário de Ciências Políticas, divide a análise do termo em vários tópicos, discute cada um sob bases teóricas e contextualiza as situações vivenciadas pelos países europeus e os da América do Norte. Vamos nos ater na questão estrutural do federalismo em relação à Constituição do país, mas o federalismo tem um sentido mais amplo em Kant:

*Kant é, então, o primeiro grande pensador federalista e a sua contribuição teórica consiste em ter fundado o Federalismo numa visão autônoma dos valores e do curso histórico. Todavia, não tendo refletido sobre a natureza da inovação constitucional que permitira a fundação dos Estados Unidos da América, não conhecia o funcionamento do Estado federal e, portanto, não possuía os instrumentos conceptuais para conceber, de uma forma real, a possibilidade de um Governo democrático mundial capaz de limitar a soberania absoluta dos Estados, mas que também por eles fosse limitado. (BOBBIO, 1998, p.480)*

A partir da Constituição de 1787, os Estados Unidos da América passaram a constituir um Estado soberano, dando origem ao federalismo, onde há divisões de responsabilidades e competências, conservação da autonomia local, mas com um único ente soberano: o governo federal. É interessante observar que no caso norte-americano a tradição do poder local é forte, considerando, dentre outros possíveis fatores, a origem do seu povoamento.

Enquanto os Estados Unidos, em sua origem, tinham por objetivo o povoamento, no Brasil o objetivo era a exploração, o que faz grande diferença em relação à forma como se dá a distribuição da população nos espaços e os objetivos dos que se instalam no território. A organização do espaço político do território brasileiro se dá com a chegada da expedição de Martim Afonso de Souza (1530-1533), enviado pelo regente Dom João, preocupado em colonizar a descoberta. Para tanto, Dom João III criou as capitanias hereditárias, dividindo o território em quinze partes. Cada capitania era administrada por um capitão donatário, que “tinham o monopólio da justiça, autorização para fundar vilas, doar sesmarias, alistar colonos para fins militares e formar milícias sob o seu comando” (FAUSTO, 2013, p. 41). Esse modelo fracassou, excetuando-se as capitanias de São Vicente e Pernambuco: “Fracassaram as capitanias, mas prosperava a terra; malograva-se o sistema, mas vingava o negócio.” (FAORO, 1991, p.143). Em 1549 Dom João III envia Tomé de Souza para estabelecer o Governo-geral do Brasil, fixando um “polo administrativo na organização da Colônia” (FAUSTO, 2013, p. 43), e o nomeia o primeiro governador-geral.

Com a vinda da família real para o Brasil em 1808, uma nova etapa se inaugura, uma vez que aqui se instalara a sede do governo, novos arranjos fizeram-se necessários, acarretando a organização do que viria a constituir o estado brasileiro. Ainda que politicamente não houvesse uma caracterização da política como uma federação, essa foi se constituindo como tal, assim o Brasil carecia de uma lei para legislar sobre a federação tal como se comportava.

Bobbio (1988) no que se refere aos aspectos estruturais do federalismo inclui o conteúdo pertinente às Constituições, e a sua distribuição de poderes. Nas Constituições brasileiras, desde o Império até a de 1988 podemos constatar a alteração da organização da nação, a qual se deu inicialmente em 1824 pela “associação Política de todos os Cidadãos Brasileiros”, formando o Império do Brasil; em 1891, torna-se República Federativa e constitui-se pela união das antigas províncias em Estados Unidos do Brasil; em 1934 inclui-se o Distrito Federal e os Territórios, mantendo-se em 1946, em 1967 e na Emenda Constitucional de 1969. Já em 1988, inclui-se o Município como ente federado.

Em termos pedagógicos, poderíamos classificar centralização e descentralização, assim como Weber (1979) fez em relação aos tipos de dominação legítima, sendo que para o autor esses tipos seriam ideais. Da mesma forma, dificilmente encontraríamos um governo absolutamente centralizado ou descentralizado, porque sempre haverá a necessidade administrativa ou política de mesclar centralização e descentralização. Mas, podemos observar o seu predomínio ou tendência em cada momento de governo.

Apoiando-nos em Bobbio (1998) podemos afirmar que os termos centralização e descentralização devem ser entendidos como não existe, na prática, um sistema totalmente centralizado ou totalmente descentralizado.

*Temos centralização quando a quantidade de poderes das entidades locais e dos órgãos periféricos é reduzida ao mínimo indispensável, a fim de que possam ser considerados como entidades subjetivas de administração. Temos, ao contrário, descentralização quando os órgãos centrais do Estado possuem o mínimo de poder indispensável para desenvolver as próprias atividades (p.330).*

## **A EDUCAÇÃO E A SAÚDE DO PRIMEIRO IMPÉRIO À REPÚBLICA**

Agora esboçaremos as características federalistas, descentralizadoras e centralizadoras pertinentes a cada momento histórico, amparados nas mudanças da legislação, e quando possível nas suas práticas.

Após a independência do Brasil em 1822, Dom Pedro I mantinha um governo centralizado, o que causava descontentamento, principalmente entre os liberais das províncias (ABRUCIO,1988). Em relação à educação o progresso na Carta de 1824 se dá no art. 179, § 32 que garante a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos brasileiros. O Brasil foi um dos precursores a oferecer a gratuidade do ensino, mas é importante salientar que na prática isto não se efetivou (Oliveira e Adrião, 2002).

Quando Dom Pedro I abdicou, em 7 de abril de 1831, o seu herdeiro Dom Pedro de Alcântara era menor e não pode assumir o trono. Como guardava a Constituição de 1824 foi formado um governo provisório. Durante esse governo o Regente Feijó juntamente com Evaristo da Veiga e Bernardo Vasconcelos, deram início às reformas. O “projeto de reforma constitucional aprovado na Câmara dos Deputados em 1832, que daria origem ao Ato Adicional, no seu artigo primeiro declarava ser o Brasil uma monarquia federativa” (DOLHNIKOFF, 2005, p.55), mas durante o seu trâmite este artigo, juntamente com outros não foi aprovado no Senado. Por fim, numa sessão conjunta entre as duas casas parlamentares, os senadores e deputados aprovaram o Ato Adicional de 1834.

O Ato Adicional deu relativa autonomia às províncias e extinguiu o Conselho de Estado (FÁVERO, 2005) e os senadores conseguiram manter sua vitaliciedade (DOLHNIKOFF, 2005). Com a descentralização de algumas ações a União se exime da responsabilidade e gastos em relação à instrução pública, deixando órfã de diretrizes gerais, a educação nacional, no ensino das primeiras letras, importantes inclusive para a unidade de uma nação em formação, conforme Azevedo (1976).

O Art. 10, ao relacionar as competências das Assembleias Provinciais, faz referência ao que se denominava ensino das primeiras letras.

*Art. 10. Compete às mesmas Assembléias legislar:*

...

*2º) Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.*

Para Bobbio (1998) não incluir a responsabilidade escolar evita a tendência totalitária do Estado. Segundo Faoro (1991) o Ato Adicional significou uma abertura para as comunicações entre o centro e as forças locais. Aqui se encontrariam as exigências federalistas pelo lado dos liberais e as necessidades da monarquia, com a manutenção do Poder Moderador:

*Elas seriam implantadas, ladeando as exigências federalistas e os propósitos republicanos, em contraste à aliança, então pela primeira vez esboçada, entre República e federação, como expressões*



*de uma ideologia comum, no esquema de autogoverno em todos os níveis territoriais (FAORO, 1991, p. 304).*

As Províncias assumiram a responsabilidade pelo ensino sem, no entanto, contar com o auxílio de transferência financeira da União e, com recursos financeiros insuficientes, precisou solicitar auxílio aos Municípios, marcando aqui o início do processo de Municipalização do ensino brasileiro (OLIVEIRA, 1999).

Numa demonstração da reação conservadora às reformas liberais, é aprovada em 1841 a Lei de Interpretação do Ato Adicional, marcando a disputa de forças entre liberais e conservadores, centralização e descentralização. Neste mesmo ano Dom Pedro II é coroado, com postura ainda mais centralizadora, arrefecendo a disputa entre o poder central e o poder regional (províncias e municípios).

A partir da Constituição de 1891 o regime representativo passa a ser a República Federativa, e, as Províncias, formarão um Estado que irão constituir os Estados Unidos do Brasil (Art. 1º e 2º da Constituição de 1891), mantendo a divisão das competências e atribuições referentes à oferta e manutenção do ensino, mas retira o artigo que garantia a gratuidade do mesmo.

O atendimento à Saúde que prevalecia durante a Colônia era de curandeiros, parteiros e benzedoras. Apesar de haver profissionais médicos formados na Europa e, profissionais boticas (farmacêuticos) e parteiras com licença do Império Português para trabalhar profissionalmente, essa atuação era restrita para quem podia pagar e chegar até eles, pois iriam concentrar-se em áreas de maior densidade populacional.

O processo de envios de licença para Portugal para exercer as profissões de saúde se encerra em 1808, por conta da instalação da Corte Portuguesa. Criaram-se as primeiras instâncias de Saúde Pública, que se restringiam a fiscalizar os portos e os serviços de saúde, dentre elas a Fisicatura, responsável pelo exercício da medicina e a Provedoria-mor que fiscalizava os navios com o objetivo de barrar a entrada de novas doenças no litoral brasileiro.

As principais consequências para a Saúde após a Independência foram a descentralização por conta da transferência da regulação da área para as Câmaras Municipais (Ato Adicional de 1834) e encerramento em 1828 das atividades da Fisicatura. Além da criação das primeiras faculdades, já que o ensino superior no país era proibido durante o período colonial:

*Em 1829, foi criada na Corte a Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro, transformada em 1831 em Academia Imperial de Medicina. Em 1832, os cursos médicos cirúrgicos existentes na Bahia e no Rio de Janeiro foram transformados em faculdades de Medicina, passando a expedir diplomas médicos, farmacêuticos e parteiras (ESCOREL e TEIXEIRA, 2008, p.335).*

A descentralização da Saúde ocorre num momento em que a centralização seria necessária por conta de frequentes epidemias de febre amarela, varíola e dengue. Para agravar a situação a capacidade técnica da Câmara Municipal em dirigir os assuntos pertinentes à Saúde era questionada pela Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, pois quem assumia a responsabilidade da Saúde era o segundo vereador mais votado (GALVÃO, 2015).

Dom Pedro II assume o trono em 1841, diante de um contexto político e sanitário desfavorável o que leva a retomada da coordenação e fiscalização da área da Saúde pelo governo central, mas os investimentos do Estado eram muito reduzidos, limitando-se a lazaretos, enfermarias improvisadas e internação de loucos. O modelo centralizado e com pouca ou nenhuma transferência de recursos para as províncias (mesmo durante epidemias) é um obstáculo à ampliação do atendimento à população no Segundo Reinado.

Em 1889 com a Proclamação da República do Brasil, garantida pelo Decreto de 15 de novembro do mesmo ano que em seus artigos 1º e 2º define o arranjo político governamental:

*Art. 1º - Fica proclamada provisoriamente e decretada como a forma de governo da Nação brasileira - a República Federativa.*

*Art. 2º - As Províncias do Brasil, reunidas pelo laço da Federação, ficam constituindo os Estados Unidos do Brasil.*

Neste decreto e posteriormente na Constituição de 1891, vai permanecer a forma federativa, e os Estados e a União serão considerados os entes federados. Esta lei traz características descentralizadoras por dividir competências entre os Estados e Municípios, como pode se constatar no Art. 5º e Art. 63, que tratam, respectivamente, da incumbência dos Estados em gerir as necessidades do seu Governo e administração, adotar sua própria Constituição, (desde que não fira a da União,) e organizar-se de maneira a assegurar a autonomia dos Municípios.

O final do século XIX e início do século XX no Brasil marcam além de uma transição política, do Império para a República, também uma transição econômica, com a cultura cafeeira responsável por mais da metade da exportação brasileira nesse período (FAUSTO, 2013). Muitos imigrantes aportaram no país, estimulados pelo governo no intuito de suprir a mão de obra para a cultura cafeeira e a nascente industrialização. Esse foi um período fértil em pesquisas na área da Saúde, com nomes de expressão nacional: Adolfo Lutz, Vital Brasil, Emilio Ribas e Oswaldo Cruz, que se esforçam junto ao governo para a manutenção de uma política sanitária permanente. Este foi um momento da formulação das ações governamentais em saúde, circunscritas ainda às áreas urbanas e doenças incapacitantes ao trabalho.

Desde o decênio de 1831-1841 o valor da exportação de café supera o valor do açúcar, e mantém esse ritmo crescente até as primeiras décadas do século XX (FAORO, 1985). Como a maioria do plantio de café se concentrava na região sudeste, principalmente em São Paulo, ganha proeminência a elite paulista. Esse grupo apoiou o movimento abolicionista e a modernização do país, e, com a Proclamação da República em 1889, passa a ter uma atuação política cada vez mais forte e unida à oligarquia mineira pretendia alternar o poder da Presidência da República, numa política conhecida como “café com leite” (FAORO, 1991; FAUSTO, 2013). O Rio Grande do Sul que se desenvolveu as expensas do seu mercado interno também participou ativamente dessa fase política.

A economia cresceu, mas, os investimentos na Saúde e a organização dada pelo Império se mantiveram até o final do governo provisório. A vacinação obrigatória contra a varíola em todo o território nacional e a criação de uma lista de doenças de notificação compulsória são os destaques para essa época. “No entanto essa tendência de centralização dos serviços de saúde foi revertida na Constituição promulgada em 24 de fevereiro de 1891, que mais uma vez transferiu para os municípios e estados as atribuições relacionadas à saúde” (COSTA, 1985).

*Art. 5º Incumbe a cada Estado prover, a expensas próprias, ás necessidades de seu governo e administração; a União, porém, prestará socorros ao Estado que, em caso de calamidade publica, os solicitar.*

*Art. 63. Cada Estado reger-se-ha pela Constituição e pelas leis que adoptar, respeitadas os principios constitucionaes da União.*

*Art. 68. Os Estados organizar-se-hão de fôrma que fique assegurada a autonomia dos municipios, em tudo quanto respeite ao seu peculiar interesse. (BRASIL, Constituição Federal de 1891)*

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os movimentos centralizadores do I Império, a descentralização promovida pelo Ato Adicional de 1834, o recrudescimento centralizador da Lei de Interpretação do Ato Adicional em 1841 acentuado no II Império e a forte preocupação

política da Constituição de 1889 em garantir a República e a forma federativa, não deram o devido valor às áreas da Educação e Saúde, importantes para a formação cidadã e da unidade nacional, afetando-as de igual forma.

Por falta de recursos para as Províncias (Império) e Estados (República) no período estudado, houve pouco atendimento tanto para a Educação como para a Saúde, prova disso é o índice de analfabetos em 1920, 69,9% (FAUSTO, 2013). As ações em Saúde se concentraram no combate às epidemias, fiscalizações sanitárias, internações de loucos e construções de lazaretos, além da vacinação obrigatória.

Diante da falta de recursos as Províncias e posteriormente os Estados, se viram obrigados a apelarem para a ajuda das municipalidades e desenvolverem atividades conjuntas. São necessários aportes de recursos para as áreas estudadas para que se possa alcançar uma ampliação no atendimento, o que exige também a participação da esfera central. Assim, é possível entender como os processos políticos que se deram no Brasil nesse período, influenciaram o desenvolvimento das áreas de saúde e educação de forma distintas, gerando reflexos até o século XXI.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, Fernando Luís. *Os Barões da Federação: os governadores e a redemocratização brasileira*. São Paulo: Hucitec. São Paulo: Departamento de Ciências Políticas da USP, 1998.

AZEVEDO, Fernando de Azevedo. *A Transmissão da Cultura: parte 3, da 5. ed. da obra A cultura brasileira*. Brasília: Melhoramentos, 1976.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco; *Dicionário de Política*. Brasília: Ed. Universitária de Brasília. ed. 11, 1998. Vol. 1. Disponível em: [http://minhateca.com.br/atilamunizpa/Documentos/BOBBIO\\*2c+Norberto.+Dicion\\*c3\\*a1rio+de+pol\\*c3\\*adtica%281%29,2930014.pdf](http://minhateca.com.br/atilamunizpa/Documentos/BOBBIO*2c+Norberto.+Dicion*c3*a1rio+de+pol*c3*adtica%281%29,2930014.pdf) Acesso em: 10 de janeiro de 2015.

BRASIL, Planalto. Ato Adicional de 12 de agosto de 1834. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim16.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm) > Acesso em: 13 de fevereiro de 2013.

BRASIL. Constituição de 1891. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html> Acesso em: 10 de março de 2015.

BRASIL. Lei nº 105 de 12 de Maio de 1840. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LIM/LIM105.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM105.htm) Acesso em: 20 de abril de 2013.

DOLHNIKOFF, Miriam. *O Pacto Imperial: origens do federalismo no Brasil no século XIX*. São Paulo: Globo, 2005.

SCOREL, Sarah e TEIXEIRA. Luiz Antônio. *História das Políticas de Saúde no Brasil de 1822 a 1963: do Império ao desenvolvimento populista*. In: GIOVANELLA, Lígia et al. *Políticas e Sistema de Saúde no Brasil*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2008.

FAORO, Raymundo. *Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro*. ed. 6. Porto Alegre: Globo, 1985.

- FAORO, Raymundo. *Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro*. ed. 9. São Paulo: Globo, 1991.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. ed. 14. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.
- FÁVERO, Osmar (Org.). *A Educação nas Constituições Brasileiras 1823-1988*. ed. 3. Campinas: Autores Associados, 2005.
- GALVÃO, Márcio A. M. *Origem das Políticas de Saúde Pública no Brasil: do Brasil-Colônia à 1930*. Textos do Departamento de Ciências Médicas e Escola de Farmácia. Universidade Federal de Ouro Preto. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/origem\\_politicas\\_saude\\_publica\\_brasil.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/origem_politicas_saude_publica_brasil.pdf) Acesso em: 29 de março de 2015.
- OLIVEIRA, Cleiton de. *A municipalização do ensino brasileiro*. In: OLIVERIA, Cleiton et al. *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.11-36.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza Maria de Freitas (Org.). *Gestão, financiamento e direito à educação*. São Paulo: Xamã. 2002.
- WEBER, Max. *Sociologia*. Gabriel Conh (organizador da coletânea). São Paulo: Ática, 1979. (Grandes Cientistas Sociais ; n.13)

## **Eixo 1 - CIDADANIA, POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL**

### **GESTÃO EDUCACIONAL DA ESCOLA MADRE MARINA VIDEMARI E EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA**

CARDOSO, Neise Marino  
Docente IMESSM

#### **RESUMO**

Este trabalho teve como objetivo relatar e analisar experiências de Educação Empreendedora e gestão de Educação da Obra Madre Marina na cidade de Botucatu. O presente trabalho buscou por meio de fontes primárias e secundárias, a importância do empreendedorismo e as principais características empreendedoras na formação dos cidadãos pertencentes ao bairro.

Palavras-chave: Educação Empreendedora; Educação; Cidadania.

#### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho teve como objetivo relatar e analisar experiências de Educação Empreendedora e gestão de Educação da Obra Social Madre Marina instalada na cidade de Botucatu, interior do Estado de São Paulo. Desde sua implantação a escola desenvolveu perante os habitantes da cidade, uma imagem de escola de qualidade e que oferece formação integral.

O objetivo essencial desse projeto era tirar as crianças da rua e fortalecer a educação delas por meio de reforço escolar.

O texto a seguir é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso de Pós Graduação em Educação Empreendedora pela Universidade Federal de São João Del Rei no ano de 2012, foi uma análise da gestão de Educação da Obra Madre Marina.

A pesquisa desenvolveu-se por meio de levantamento de fontes primárias e secundárias, referente ao de Educação Empreendedora e Gestão de Educação da Obra Social Madre Marina.

Espero que esse trabalho possa contribuir com a história da Educação Empreendedora no Brasil.

#### **ANÁLISE DA GESTÃO DA ESCOLA OBRA MADRE MARINA VIDEMARI**

Este trabalho teve como objetivo relatar e analisar experiências de educação empreendedora e gestão de Educação da Obra Madre Marina

A instituição pesquisada surgiu com o intuito de atender a classe menos favorecida. Em 1992, Superiora Eunice Camilo Ageiar retornou do Capítulo realizado na Itália, e deu a notícia que a Madre Geral, Ir. Paola Albertario tinha o profundo desejo de realizar em Botucatu um projeto organizado de atendimento às crianças e às famílias

Estava lançado o desafio! A equipe que iniciou esse trabalho partiu em busca de um lugar ideal para a construção da nova entidade. Naquela época, o Prefeito de Botucatu, Dr. Jamil Cury, entendeu o desejo das Irmãs e lhes ofereceu um terreno grande, na Vila Real. Em contrapartida, ele solicitou às Irmãs que construíssem uma escola lá, uma vez que aquela região era desprovida de qualquer recurso e não havia infraestrutura adequada. Era, pois, um desafio e tanto! Com coragem, oração e ação, a equipe aceitou o desafio. E ali, onde anteriormente existia o “lixão” de Botucatu, iria nascer uma Obra Social que prometia

transformar aquela realidade. Nascia, então, em honra à Co-fundadora da Congregação Marcelina, Madre Marina Videmari, aquela que era aclamada como “Mãe dos Pobres”, a “Obra Madre Marina Videmari.”

É sabido que as ações do terceiro setor são, em parte, reconhecidamente ações empreendedoras que respondem rapidamente as demandas de uma sociedade em transformação que não pode esperar para encontrar soluções para os novos desafios que vem enfrentando.

O que acontece com o chamado terceiro setor é um exemplo claro de que vivemos em uma sociedade que cobra de nós novas formas de solucionar problemas e de superar desafios que surgem em nosso cotidiano. Os educadores conscientes do seu papel na sociedade, deve contribuir para que as ações empreendidas pelo terceiro setor de fato aconteçam em prol das comunidades vulnerabilizadas.

Fernandes (1994), enfatiza que:

*o trabalho comunitário e o das organizações não-governamentais (ONGs), como o termo terceiro setor da seguinte forma: Embora a terminologia utilizada e os propósitos específicos a serem perseguidos variem de lugar para lugar, a realidade social subjacente é bem similar: uma virtual revolução associativa está em curso no mundo, a qual faz emergir um expressivo “terceiro setor” global, que é composto de (a) organizações estruturadas, outras localizadas fora do aparato formal do Estado, outra que não são destinadas a distribuir lucros auferidos com suas atividades entre os seus diretores ou entre um conjunto de acionistas e há também autogovernadas e por fim o envolvimento de indivíduos num significativo esforço voluntário. (FERNANDES,1994.p.25).*

Outro autor que merece ser referenciado é Gohn:

*destaca que o terceiro setor tem sido caracterizado como uma área estratégica na economia, a economia social, movimentando recursos, gerando empregos, fazendo-se presente na área da economia informal e formal, por meio de cooperativas de produção que atuam em parceria com programas públicos e demandas terceirizadas das próprias empresas, atuando, também, no âmbito da qualificação de trabalhadores, a exemplo de cursos desenvolvidos com recursos do Fundo de Apoio ao Trabalhador (FAT). Recuo novamente (GOHN,1999,p.12)*

Estabelecer uma relação entre Inovação e empreendedorismo é uma forma de promover a educação empreendedora e, ao mesmo tempo, aportando uma contribuição verdadeiramente útil à comunidade.

É importante salientar que a Educação Empreendedora e a Educação Social caminham juntas mostrando que uma colabora com a outra a fim de possibilitar equidade e justiça social.

Quando se busca pela sistematização da educação social, nos continentes em desenvolvimento, muito pouco se encontra, apesar de sua ampla presença, em iniciativas com as mais diversificadas finalidades.

Fermoso (1994) adverte que a educação social serve somente para um modelo concreto de sociedade, porque nela se produz o processo de socialização e porque os costumes e estilo de vida são peculiares a cada uma delas. A aprendizagem social se efetua em um meio determinado e a sua meta é assimilar as regras típicas daquela cultura. Este mesmo autor apresenta a seguinte definição:

*A educação social é o resultado ou produto do processo de socialização, equivalente ou traduzível em um conjunto de habilidades desenvolvidas pela aprendizagem, que capacitam o homem para conviver com os demais e adaptar-se ao estilo de dominante na sociedade e cultura a qual pertence, aceitando e cumprindo, ao menos, suas (da sociedade e cultura) exigências mínima (FERMOSO,1994.p.134).*

Ainda segundo o pensamento do autor acima citado, ao se utilizar o termo “educação social”, observa-se que, muitas vezes, o profissional que trabalha com os dois elementos não tem consciência do que realiza e da amplitude de seu objetivo. Entende-se que todo o trabalho de ação social, desde seu idealizador o executor, implica em um processo de educação social. Portanto os indivíduos se Interessam por tudo o que se refere às competências para um bom relacionamento com os outros sujeitos e com a sociedade em que se vive.

Agora fazendo referência a respeito de Educação Empreendedora um autor que merece ser destacado é Dolabela (1999), que afirma ser o empreendedor, o motor da economia, um agente de mudanças. Estudos realizados sobre esse assunto confirmam que, o sucesso de um empreendimento está relacionado a atributos e comportamentos de seus empreendedores, que combinam talento, conhecimento e persistência para, não apenas sobreviver, como também para crescer, desenvolver-se e conquistar o mercado. No caso de empresas de pequena dimensão, as características individuais dos empreendedores são consideradas cruciais para o desenvolvimento dos empreendimentos. As características do empreendedor, suas atitudes e comportamento são os fatores que o conduzem ao sucesso. (DOLABELA, 1999, p. 24).

O papel da educação não-formal complementando a atuação da educação formal é de extrema importância, pois não só proporciona uma melhoria na auto-estima, socialização, relacionamento interpessoal, mas, sobretudo, instiga a consciência de cidadania da população.

Para isso, os caminhos que a educação não-formal trilha são diferenciada em função das características a ela atribuídas. O universo não-formal se difere da escola como instituição formal de ensino e aprendizagem.

Segundo Trilla(1993), quando se fala de metodologias não-formais o que se quer dizer é que se trata de procedimentos que, com maior ou menos radicalidade, se afastam das formas canônicas e convencionais da escola. Assim, com um sentido muito parecido dessa acepção de educação não-formal, alguns autores têm utilizado expressões como “ensino não convencional” ou “educação aberta”.

O entendimento dessa concepção de educação é fundamental para que se tenha uma educação formal e uma educação não-formal andando lado a lado, trocando informações e realizando cada uma o seu papel de maneira contígua.

A participação da universidade, contribuindo com material científico, tem sido de extrema importância no contexto da Educação Social. Espaços de debate são significativos, na medida em que trazem subsídios para fortalecer os referenciais teóricos.

O sociólogo brasileiro Rudá Ricci (2005), em seu texto “A educação pela pedra”, mostra a importância do papel político do educador, principalmente no que se refere à relação entre cidadãos, educador e educando, num processo emancipatório de educar para o pensar. Agregando valores de uma educação libertadora, o educador precisa provocar a criticidade do educando, possibilitando que eles construam sua própria identidade com base na cidadania e respeito ao ser humano.

O cuidado tático não é um mero subterfúgio para convencer à mudança, mas na concepção freireana, para estabelecer um diálogo entre cidadãos iguais. Não é a crítica de um superior, mas o contraponto à realidade e valores da comunidade. Daí porque Paulo Freire(1987), afirmar, em dado momento, que o papel do educador é possibilitar os alunos a serem eles mesmos.

Dessa forma, em relação a um panorama reflexivo, percebe-se que há uma forte tendência no encaminhamento de ações que proporcionem uma mudança significativa no quadro social que vivemos no mundo de hoje.

Mas para que de fato isso ocorra é necessário mais do que apenas discussões. É preciso vontade política, organização e planejamento, e, sobretudo, engajamento da sociedade civil e do Poder Público.

A Obra Madre Marina Videmari tem por missão buscar a mudança da realidade social de crianças e adolescentes moradoras dos bairros próximos à entidade, integrando-as à sociedade, através da educação e promoção humana.

Pretende-se por meio da Educação Empreendedora fortalecer os valores empreendedores na sociedade. É dar sinalização positiva para a capacidade individual e coletiva de gerar valores para toda a comunidade, a capacidade de inovar, de ser autônomo, de buscar a sustentabilidade, de ser protagonista. (Dolabela, 2003, p.130-131).

Ainda de acordo com Dolabela (2003), atualmente, estabilidade e segurança envolve a capacidade da pessoa de correr riscos limitados e de se adaptar e anticipar às mudanças, mudando a si mesma permanentemente.

Dessa maneira uma educação se constrói a partir da disponibilidade das pessoas envolvidas, buscando assim resgatar a identidade numa importante ação no que tange à população de baixa renda excluída, a participação do Estado e o desenvolvimento da sociedade em consonância com a educação, abarcando os problemas sociais dela decorrentes.

Portanto percebe-se um grande desafio em articular pesquisa à importância da Educação Empreendedora com a Educação da Obra Madre Marina.

O Terceiro Setor, com o perfil e a estrutura como conhecemos hoje, originou-se no século XVI logo após a chegada dos portugueses ao Brasil, que começaram a desenvolver ações filantrópicas de cunho assistencialista, predominantemente de incentivo a prática da caridade cristã.

Portanto essas ações, que eram desenvolvidas pela igreja católica, tinham como principal objetivo ajudar na subsistência da população, melhorando a sua qualidade de vida, auxiliando em aspectos como saúde, higiene e educação. A afetividade era muito presente, visto que os religiosos enxergavam a caridade e o amor fraternal como uma forma de minimizar sofrimentos.

Conforme Ashoka e McKinsey&Company(2001):

*As ONGs surgidas nas décadas de 70 e 80 configuraram um novo modelo de organização e gerenciamento de recursos. Ao contrário dos períodos anteriores, em que as organizações vinculavam-se ao Estado, tanto administrativa, como economicamente, com o surgimento das ONGs o vínculo passa a ser com as agências e instituições financiadoras internacionais (ASHOKA MCKINSEY&COMPANY, 2001. p. 14-15).*

No Brasil a denominação terceiro setor é bastante recente, sendo pela primeira vez utilizada por Rubens César Fernandes em sua obra “Público Porém Privado” (1994), ao diferenciá-lo dos outros setores da sociedade: o Estado (primeiro setor) e as empresas privadas (segundo setor).

O terceiro setor ainda segundo o autor acima citado pode ser definido como uma organização privada com objetivo público ou associativo, sem fins lucrativos. Segundo essa definição, podemos ainda classificar as organizações do terceiro setor em entidades sociais, que desenvolvem atividades de cunho social (associações, ONGs) e as organizações de cunho associativo, como, por exemplo, os clubes.

Conforme dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) hoje no Brasil possui em torno de 275 mil fundações privadas e entidades sem fins lucrativos, sendo concentradas na sua maioria no sudeste onde existem em torno de 120 mil entidades.

No Brasil a estimativa é de que hoje, existam cerca de 1,5 milhões de pessoas trabalhando no terceiro setor. Esse crescimento deve-se fundamentalmente ao engajamento de empresas privadas que vêm realizando parcerias com as entidades do terceiro setor, viabilizando equipamentos e recursos financeiros para a implementação de programas sociais.

Segundo Nogueira (2004), as parcerias do Estado com a sociedade civil intensificaram um processo de descentralização, que instigaram um fortalecimento das relações entre elas, abrindo espaços para a ampliação da atuação do Estado e o desenvolvimento de novas ações.



No entanto, se o terceiro setor pretende construir uma história de contribuição para a sociedade como um todo, torna-se preciso um posicionamento mais firme, incisivo e de resistência, sem o qual sua proposta será meramente cúmplice com um discurso evasivo e inexpressivo dos poderes públicos, não passando de uma falácia que insinua, mas não convence.

Contudo, para Martins (2006),

*o problema é que a (des)ordem neoliberal vivida contemporaneamente no Brasil, e em outros países latino-americanos, priorizou o individualismo, reduziu o espaço e a força de expressão dos interesses populares induzindo-o à passividade ético-política, piorou as condições de vida das classes subalternas, e aumentou consideravelmente o desafio daqueles que pretendem construir uma outra ordem econômica, social, política e cultural (MARTINS, 2006,p.06).*

A instituição pesquisada foi implantada com o objetivo de atender a classe menos favorecida, da periferia do município de Botucatu. No início de sua fundação atendia diariamente 500 pessoas, sendo 350 crianças da Educação Infantil e Fundamental até o 5ºano, 150 jovens entre 15 a 18 anos, pais e toda comunidade local. Hoje já se passaram 15anos e está atendendo aproximadamente 1100 pessoas sejam elas alunos e comunidade.

Na medida do possível tem-se procurado amenizar as angústias das famílias as quais são assistidas, pois a sobrevivência das amplas camadas subalternas torna-se quase que um desafio diário, com fins paliativos que promovem ajustes parciais, sem afetar a dinâmica global do modo de vida dos atores envolvidos.

Nos dias de hoje os indivíduos devem procurar alternativas que os ensinem a sobreviver nesse país tão desigual, ou seja, o trabalhador por si mesmo deve buscar maneiras para garantir a sua sustentação econômica.

Os novos jovens empreendedores devem focalizar seus olhares para a realidade, em busca de identificar oportunidades a serem exploradas mercadologicamente. Eis o que chamamos de “educação para o empreendedorismo”, desenvolvida por inúmeras entidades públicas e privadas e, principalmente, por organizações do “terceiro setor”.

Os educadores conscientes do seu papel perante a sociedade devem contribuir efetivamente, ou seja, para que de fato o sistema funcione é preciso que os que estão inseridos no trabalho também participem do processo, dando a sua cota de esforço na produção e reprodução dessa dinâmica societária. Com a participação de todos, é possível a quem esteja excluído ver nos incluídos um exemplo a ser seguido, e quem esteja incluído ver nos excluídos um futuro a ser rechaçado. Contudo, mobilizar os incluídos não é fácil, já que eles tendem, pela condição sócio-econômica vivida, à indiferença em relação ao demais, ao individualismo, à resignação ético-política.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste estudo configurou-se a necessidade da instituição pesquisada a iniciar um trabalho com adolescentes e pais da comunidade local e do entorno escolar a repensar em uma formação de pessoas com olhar perseverante, inovador e criativo, sendo esses fatores de fundamental importância. Pois Educação Empreendedora não é educação para ser empresário e sim a educação para ser dono de si, independente do local onde está. É dentro dessa visão e pensamento que a Obra Madre Marina Videmari, vem proporcionando aos participantes dos projetos, abordando variados temas de discussão, objetivando a importância do participante a conhecer o conjunto das características empreendedoras para utilizar no espaço social que ocupará futuramente. Seria maravilhoso ver um participante (aluno ou comunidade) buscar de forma contínua a habilidade de construir seu próprio conhecimento.

Enfim, para que a escola pesquisada atinja o objetivo de formar empreendedores, é necessário que se utilize uma metodologia de ensino, em cujo planejamento, esteja previsto educá-los para que saibam lidar com o imprevisto, com as

adversidades, criando oportunidades, atuando com perseverança, comprometendo-se com seus ideais, primando pela qualidade e que aceitem correr riscos calculados, estabelecendo metas objetivas com confiança e independência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASHOKA; MCKINSEY&COMPANY. *Empreendimentos Sociais Sustentáveis: como elaborar planos de negócio para organizações sociais*. São Paulo: Peirópolis, 2001

DOLABELA, F. *Oficina do Empreendedor: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza*. 1<sup>a</sup> São Paulo: Editora Cultura, p.24, 1999.

DOLABELA, Fernando. *Pedagogia Empreendedora - O Ensino do Empreendedorismo na Educação Básica, voltado para o Desenvolvimento Sustentável..* São Paulo : Editora de Cultura, 2003.

DOLABELA, F. *Oficina do Empreendedor*. 1. ed. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999.

FERNANDES, 1, Rubem César. *Privado porém Público: O Terceiro Setor na América Latina*. Rio de Janeiro: Relume-Dumara 1994.

FERMOSO, P. *Pedagogía Social: fundamentación científica*. Barcelona: Herder, 1994.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo, Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 71).

LECHAT, N. M. P. As raízes históricas da economia solidária e seu aparecimento no Brasil. In: SEMINÁRIO DE INCUBADORAS TECNOLÓGICAS DE COOPERATIVAS POPULARES, 2. Anais... Unicamp, 2002. Disponível em: <<http://www.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jul. 2003.

MARTINS, M. F. *Educação sócio-comunitária em construção*, 2006 (mimeo).

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. São Paulo: Cortez, 2004.

TRILLA, J. *La educación fuera de La escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1993.

## CLIMA ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE: O PROFESSOR COMO CIDADÃO

PEREIRA, Peter Paul  
UCDB  
REBOLO, Flavinês  
UCDB

### RESUMO

Analisa-se o clima escolar e suas implicações para o trabalho e o bem-estar dos professores. De abordagem qualitativa, os dados foram coletados com a aplicação de um questionário aos docentes de uma escola municipal de Campo Grande, MS. Os resultados iniciais apontam que quando as dimensões do clima estão desarticuladas geram a insatisfação do professor, dificultando sua atuação como trabalhador e cidadão.

Palavras-chave: Clima escolar; Trabalho docente; Bem-estar docente.

### INTRODUÇÃO

Segundo Assmann (1998), não há cidadania sem a exigibilidade daquelas mediações históricas que lhe confira conteúdo no plano da satisfação das necessidades e dos desejos, correspondentes àquela noção de dignidade humana que seja estendível a todos num contexto histórico determinado. A cidadania básica implica no acesso seguro aos meios para uma existência humana digna; daí a correlação estreita entre cidadania e trabalho e, na sociedade contemporânea, mais especificamente o trabalho remunerado e exercido no âmbito de organizações. Mas, mais do que um trabalho justamente remunerado, a correlação entre cidadania e trabalho deve ser pensada, também, na perspectiva de um trabalho que não faça adoecer, que permita o bem-estar e uma boa qualidade de vida. É neste sentido que pretendemos discutir, aqui, as implicações do clima escolar sobre o trabalho docente e o bem-estar dos professores.

O homem, para Sartre (1987), “supera perpetuamente a condição que lhe é dada; revela e determina sua situação, transcendendo-a para objetivar-se, pelo trabalho, pela ação ou pelo gesto” (p.177). O trabalho é, quiçá, a ação equilibradora mais importante empreendida pelo homem. O trabalho é o resultado de esforço, de dispêndio de energia física e mental, que produz bens e serviços e que, para além de satisfazer as necessidades individuais e o bem-estar pessoal, contribui ainda para a manutenção e desenvolvimento da sociedade como um todo. Nesse sentido, pode ser considerado, além de um mecanismo de equilíbrio que garante e facilita à integração harmoniosa das dimensões bio-psico-social que compõem o homem em sua totalidade, também como um conjunto de ações que “garante uma firme articulação [do indivíduo] com a realidade e com o grupo humano a que pertence” (PICHÓN-RIVIÈRE E QUIROGA, 1998, p.14).

Assim, o trabalho, como atividade humana,

*[...] permite ao homem transformar sua realidade e transformar-se, proporciona os recursos necessários para a sua sobrevivência e se constitui em um dos meios utilizados para manter o equilíbrio pessoal e a adaptação satisfatória ao ambiente e à sociedade, e teve, ao longo da história,*

*significações múltiplas e ambíguas que podem ser sintetizadas em dois extremos: um, no qual é visto como um mal necessário que apenas garante a sobrevivência, como atividade geradora de sofrimentos e adoecimentos; e outro que o coloca como atividade prazerosa, que possibilita a realização psicossocial do trabalhador. (REBOLO, 2012, p. 24-25)*

Seria possível pensar que o trabalho possa ser vivido como uma experiência ótima, como fonte de bem-estar subjetivo, como afirma Mihaly Csikszentmihalyi (1992)? Como fazer, ou o que faz o trabalho docente se tornar uma atividade que traz dignidade, entusiasmo, e satisfação para quem o realiza e não uma atividade que gera desprazer, sofrimentos e adoecimentos?

O trabalho docente se constitui em um conjunto de ações específicas que são empreendidas pela pessoa do professor durante sua vida profissional em um local específico, a escola. A escola, instituição na qual o professor trabalha, está inserida em um contexto mais amplo, muito complexo e que está passando por profundas transformações. É necessário pensar e reconstruir a escola de hoje para que, além de cumprir sua função social, seja, também, um bom ambiente de trabalho para o professor. Para Goergen (2005), a escola deve ser um ambiente democrático, um ambiente justo, respeitoso e solidário e, a construção e reconstrução da instituição escolar, deve contar com a participação de todos aqueles que vivenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem e do trabalho realizado no interior da escola. Dentro deste cenário educativo as influências externas e internas provocam estímulos em relação ao humor, estado de espírito, satisfação e comprometimento dos professores e demais pessoas que ali trabalham, desencadeando implicações favoráveis ou não para se alcançarem os objetivos da escola e o bem-estar desses trabalhadores. Nesse sentido, buscou-se identificar as possíveis relações entre o clima escolar, o trabalho docente e o bem-estar dos professores de uma escola pública de Campo Grande, MS.

O clima escolar compõe o cenário educativo e, de acordo com Pacheco (2008), o clima organizacional é a qualidade ou propriedade do ambiente organizacional que é percebida ou experimentada pelos membros da organização e influencia o seu comportamento. Pacheco destaca que o clima da organização escolar seria a qualidade do ambiente de trabalho que os envolvidos podem perceber e experimentar e assim influenciar o seu comportamento nos aspectos negativos ou positivos. Para Cunha e Costa (2009) clima é o conjunto das expectativas recíprocas compartilhadas pelos indivíduos em um ambiente institucional e, para Luck (2011) o clima corresponde a humor, estado de espírito coletivo e a satisfação dos atores deste espaço.

Os estudos vêm apontando que existe uma multiplicidade de conceitos sobre clima escolar, porém, como apontam Cunha e Costa (2010), existe um certo consenso entre os autores de que clima escolar é a percepção dos indivíduos em relação ao ambiente e à atmosfera de trabalho e que traz significativas influências no comportamento dos mesmos.

A revisão de literatura sobre essa temática, realizada até o momento, aponta que os estudos sobre o clima escolar estão relacionados, principalmente, à percepção que os indivíduos fazem sobre a organização escolar, as influências nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais, na participação dos professores nas decisões e rumos da educação e na qualidade da educação.

O bom clima existente em uma escola contribui para as relações positivas entre os indivíduos inseridos no cenário educativo e, como destacam Brito e Costa (2010), um bom clima escolar favorece resultados positivos no processo pedagógico.

A identificação de um ambiente favorável para o trabalho realizado por professores desencadeia a reflexão sobre pontos fortes e os pontos fracos da organização, como destaca Costa (2010), afirmando que a compreensão da vida na escola conduz a uma melhoria da qualidade de vida e da educação. Entendendo que o clima da organização escolar tende a determinar as atitudes dos indivíduos em relação ao humor, estado de espírito, ânimo, comprometimento e satisfação, Costa (2010) buscou identificar, a partir da percepção desses indivíduos, como eles veem o clima e sua implicação sobre seu trabalho.

Também para Brunet (1992) o clima pode ser entendido como a percepção que os atores de uma organização tem em relação às suas práticas. A compreensão do clima a partir da percepção dos indivíduos também pautou o trabalho de Cortesão

(2010), que buscou identificar a percepção dos professores de educação física e demais disciplinas em relação ao clima escolar, tentando ainda estabelecer uma comparação entre os grupos de professores para evidenciar as relações interpessoais entre os professores de educação física e os demais elementos da comunidade.

Compreender o clima de uma organização escolar e suas implicações sobre o trabalho docente é, como apontam Cunha e Costa (2010), uma temática pouco explorada nas pesquisas nacionais e, raramente abordam uma relação direta entre clima escolar e o trabalho do professor. Dessa forma, esta pesquisa poderá trazer uma contribuição para fomentar futuras discussões sobre a relação entre clima escolar, o trabalho docente e a pessoa do professor trabalhador e cidadão de direitos.

## **A METODOLOGIA UTILIZADA, A ESCOLA E OS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA**

Considerando os objetivos de nosso estudo, que é identificar o clima escolar e suas implicações sobre o trabalho docente a partir da percepção dos professores, optou-se pela metodologia qualitativa descritiva, por entender que este tipo de abordagem favorece o contato do pesquisador com o ambiente e com a situação que está sendo investigada e, ainda, de acordo com Gil (1991), esta abordagem permite a descrição das características de determinada população. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2001), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes correspondentes a um espaço mais profundo das relações sociais, aspectos essenciais quando se pretende discutir o bem-estar no trabalho como um direito do professor, entendido como cidadão trabalhador.

Visto que nosso estudo está centrado na percepção dos professores em relação ao clima escolar e seu trabalho, como instrumento de coleta de dados elaborou-se um questionário e, posteriormente serão realizadas entrevistas semiestruturadas. Neste texto apresentamos os resultados obtidos com a aplicação dos questionários.

O questionário, de acordo como Gil (1999), pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações.

Considerando que pretendíamos conhecer a percepção dos professores sobre o clima escolar, o questionário foi elaborado a partir da releitura de um modelo de análise apresentado por Segura (2007), e constou de duas partes: a primeira, com questões relativas aos dados sócio demográficos do respondente e, a segunda, com quatro blocos de perguntas relacionados à: dimensão da participação e trabalho coletivo; dimensão da motivação, auxílio e formação; dimensão da comunicação e confiança; dimensão da gestão e outros aspectos.

A pesquisa está sendo realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Campo Grande, MS. Esta escola é classificada como escola do campo, está localizada no Distrito de Anhanduí e fica a uma distância de aproximadamente 50 km da sede do município. Seus alunos são provenientes do próprio Distrito, das fazendas, sítios e assentamentos da região. Oferece ensino fundamental, da pré-escola ao 9º ano, e conta hoje com 27 professores e aproximadamente 500 alunos divididos em dois turnos: matutino e vespertino.

Os 24 professores que participam desta pesquisa são aqueles que concordaram em participar da pesquisa, após a reunião realizada na escola, na qual foi apresentado o projeto de pesquisa e seus objetivos.

Dos 24 professores que aceitaram participar da pesquisa, 18 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Este dado vem evidenciar o que as pesquisas apontam: a feminização na profissão docente nas escolas brasileiras. Os professores foram questionados sobre o período em que trabalham na escola pesquisada e, dos 24 professores, 12 trabalham nos dois períodos (matutino e vespertino), 6 só trabalham no período vespertino e 6 trabalham somente no matutino. Eles responderam também se cumpriam carga horária em outra unidade escolar e, dos 24 professores, 13 trabalham apenas na unidade escolar pesquisada e 11 cumprem carga horária em outra unidade escolar.

Quanto à escolaridade/formação destes professores, 9 tem o ensino superior completo, 13 tem especialização (lato senso) e 2 tem mestrado (stricto senso).

Em relação ao nível de ensino em que atuam, pudemos observar que, dos 24 entrevistados, 13 trabalham nos anos iniciais e 11 trabalham nos anos finais do ensino fundamental.

Outro dado importante em relação aos sujeitos é o deslocamento até o local de trabalho. Dos 24 professores que responderam ao questionário somente 4 professores moram no Distrito e os demais moram na Capital, e o tempo de deslocamento até o Distrito de Anhanduí é de aproximadamente 1 hora.

## **RESULTADOS PRELIMINARES**

Os resultados apresentados a seguir foram obtidos a partir das análises iniciais dos dados obtidos com a aplicação do questionário. O questionário foi distribuído para os 24 professores lotados na escola nos períodos matutino e vespertino entre os dias 7 a 14 de novembro de 2014. Todos os 24 professores devolveram os questionários respondidos.

O primeiro bloco de questões estava relacionado à dimensão da participação e trabalho coletivo. Quanto à participação dos professores nas discussões e reuniões pedagógicas, dos 24 professores, 14 responderam que a participação é boa e, os demais, 10 professores, afirmaram que não participam de forma efetiva.

Considerando que a escola deve ser um cenário educativo democrático participativo que valorize o indivíduo e seu comportamento dentro dela e na sociedade, a escola deve ter como princípios norteadores a autonomia, a participação e a responsabilidade no processo educativo. Para tanto, a escola deve ser entendida, e gerida, como uma relação orgânica entre direção e a participação dos indivíduos.

Toda construção e reconstrução deste cenário educativo devem ser promovidas por todos, com tomadas de decisões e responsabilidades compartilhadas. A escola como espaço democrático participativo deve combater, como aponta Maria R. Canhoto de Lima (2007), a exclusão, a seletividade e o autoritarismo. É preciso reconhecer a escola como local da aprendizagem, mas também como local de trabalho de homens e mulheres, onde mães, pais, filhos, amigos, pessoas estão juntos num processo de construção coletiva.

No segundo bloco do questionário as questões tratavam da motivação, auxílio e formação. Dos 24 professores que responderam ao questionário observou-se que, se tratando da motivação em sala de aula 12 reconhecem que estão motivados em sala de aula e 18 deles consideram ter uma boa relação com a equipe pedagógica e sendo motivados pela equipe pedagógica. Como apontado por Segura (2007) vários estudos mostram como as relações interpessoais e a motivação dos trabalhadores interfere na percepção sobre o clima escolar. Em relação ao auxílio para a formação continuada e em serviço, percebeu-se que os professores ainda encontram algumas dificuldades por parte da Secretaria de Educação-SEMED, como apontado no questionário, porém dentro da escola eles percebem o trabalho da direção e da equipe pedagógica como um ponto forte a ser considerado neste aspecto.

No terceiro bloco as questões tratavam da comunicação e confiança. De acordo com Segura (2007) é nesta dimensão que os aspectos se revelam com mais intensidade na percepção dos professores, sobre o clima da escola. De acordo com o questionário aplicado, a circulação de informações e a comunicação, em sua grande maioria, são consideradas boas. 14 responderam que, entre os professores, a comunicação e a confiança são boas, 16 responderam que entre professores e direção são boas e 15 responderam que entre professores e os outros membros são boas. Ficou evidenciado que os professores tem confiança sobre a comunicação promovida entre direção e professores. Eles apontam que comunicação entre direção e professores circula melhor, gerando uma relação positiva e de confiança entre a direção da escola e seus professores. Sabe-se

que a comunicação e a circulação de informações interferem nas relações interpessoais quando não são claras, compreensíveis, quando há ruídos e desencontros, podendo causar instabilidades no grupo.

No quarto bloco, as questões tratavam da gestão e outros aspectos: o método de gestão, autonomia da escola e autonomia do trabalho docente. Em relação ao método de gestão, 2 professores o julgaram excelente, 9 muito bom, 11 bom e 2 professores julgaram regular. Em relação à autonomia da escola 2 responderam ser excelente, 9 dos professores muito boa, 11 deles responderam boa e 1 considera regular. Em relação à autonomia do trabalho docente 11 dos professores a consideraram muito boa, 12 consideraram boa e um professor não respondeu a esta questão.

De acordo com as respostas podemos considerar que o modelo de gestão democrático participativo, adotado na escola, viabiliza a participação, autonomia e diálogo e, de acordo com Libanêo (2012), esse modelo tende a valorizar o indivíduo e seu comportamento no ambiente escolar e a escola passa a ter como princípios norteadores a autonomia, a participação e a responsabilidade no processo educativo.

Esta concepção tende, ainda, a conceber a escola como espaço de acompanhamento de avaliação, orientação e reorientações, onde todos dirigem e são dirigidos; tende a considerar as tarefas e as relações entre os indivíduos, buscando a promoção de um clima escolar capaz de reforçar a satisfação, a participação, autonomia, a responsabilidade e o sentimento de pertencimento.

Com a análise parcial dos resultados a pesquisa vem apontando que as dimensões que determinam o clima escolar são: relações interpessoais, recursos, auxílio, motivação, comunicação, gestão, formação, infraestrutura, participação, confiança e trabalho coletivo. Pode-se dizer que estes aspectos são condições dentro do cenário educativo para se alcançar os objetivos da escola e para o trabalho docente. De acordo com Luck (2011) quando as relações são conflituosas, elas se anulam reciprocamente e geram instabilidade, insegurança e falta de direcionamento. As implicações negativas sobre o professor e seu trabalho podem ser percebidas quando estas dimensões estão desarticuladas ou inexistentes dentro do cenário educativo, gerando a insatisfação e o mal-estar do professor.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARCIAIS**

Entendendo o clima escolar como a percepção que os atores de uma organização tem em relação às suas práticas, foi possível, a partir da análise dos dados obtidos com a aplicação do questionário, estabelecer algumas relações entre o clima, o trabalho docente e o respeito aos direitos do professor trabalhador. A partir das dimensões que caracterizam o clima escolar pudemos perceber que a participação e o trabalho coletivo, embora apontados como bons, ainda não se concretizam de forma efetiva, pois, segundo o grupo que respondeu o questionário, embora haja possibilidade de participação, muitos professores ainda não se posicionam e as mudanças nem sempre são resultado do envolvimento de todos.

A análise mostrou, também, que o auxílio à formação é, ainda, dentro deste cenário educativo, um entrave para os professores, uma vez que foi apontado que dentro da unidade escolar percebe-se uma contribuição, mas por parte da Secretaria de Educação (SEMED) ainda existem lacunas relacionadas à formação e auxílio ao professor. A análise deste questionário permitiu entender que as dimensões do clima escolar relacionadas à gestão, comunicação e confiança nas informações, favorecem a satisfação dos professores e o trabalho docente. Pelas respostas percebe-se que o modelo de gestão democrático participativo adotado nessa escola viabiliza a participação, autonomia e diálogo entre todos os envolvidos no cenário escolar, possibilitando um clima de boa qualidade. Nesse sentido, a escola tem potencial para ser um espaço de acompanhamento, de avaliação, orientação e reorientações, onde todos dirigem e são dirigidos, onde as tarefas e as relações entre os indivíduos podem promover um clima escolar capaz de reforçar a satisfação, a participação, autonomia, responsabilidade e o sentimento de pertencimento, bem como de respeito aos direitos do cidadão professor.

Até o momento podemos perceber uma estreita relação entre o clima escolar e o trabalho docente, visto que escola pesquisada tem favorecido de forma efetiva a promoção da satisfação do professor, podemos afirmar, também, que a gestão desta escola vem favorecendo a construção de um espaço democrático onde os trabalhadores se sentem pertencentes a unidade escolar e satisfeitos com o desenvolvimento de seu trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAMI, Sophie. *Os métodos qualitativos*. Tradução de Luis Alberto S. Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a Educação: Epistemologia e Didática*. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1998.

BRITO, Marcia de Souza Terra; COSTA, Marcio da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.15, n. 45, p. 500-510, 2010.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, Antônio (coord.) *As organizações escolares em análise*. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

CORTESÃO, Mônica Isabel Pessoa. *Clima escolar, participação docente e relação entre os professores de educação física e a comunidade educativa*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2010.

COSTA, Andreia Fonseca L. da. *Clima escolar e a participação docente: a percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2010.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. 2.ed. revista Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCK, Heloísa. *Gestão da cultura e do clima organizacional da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIMA, Maria R. *Canhoto de Paulo Freire e a administração escolar: a busca de um sentido*. Brasília, Liber Livro Editora, 2007.

MINAYO, M.C. de S. *O desafio do conhecimento*. 10. Ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

PACHECO, Marcella da Silva Estevez. *Clima escolar nas escolas públicas municipais de alto e baixo prestígio no Rio de Janeiro a percepção dos alunos no ambiente educativo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ. Rio de Janeiro, 2008.



PICHON-RIVIÈRE, Enrique e QUIROGA, Ana P. de. *Psicologia da Vida Cotidiana*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SARTRE, Jean-Paul. Questão de Método. In: PESSANHA, José A. M. *Sartre*. São Paulo: Nova Cultural, 1987, p.109-191. Coleção Os Pensadores.

SEGURA, Daiane Roberta Basso Fernandes. *Clima organizacional escolar: implicações para o desenvolvimento profissional docente*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara, SP. Araraquara, SP: 2007.

TARDIFF, Maurice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

### VALORIZAÇÃO DOCENTE, SOB REFERÊNCIAS MERITOCRÁTICAS?

LIMA, Potiguara Mateus Porto de  
Mestrando FE-UNICAMP

#### RESUMO

Nosso objeto de estudo nessa pesquisa de mestrado são as políticas educacionais contemporâneas no tocante ao padrão de regulação social que imprimem aos processos de trabalho pedagógico. Para abarcar o tema, procedemos a uma investigação sobre as transformações político-econômicas mundiais ocorridas nas últimas quatro décadas, na perspectiva de articular a totalidade social com nosso objeto mais particular. Isso nos permitiu entender que as políticas educacionais contemporâneas não seguem uma agenda errática ou pontual, mas são estruturadas internacionalmente para atender as demandas contemporâneas da acumulação capitalista. Isso se reflete em um projeto de escolarização voltado a formação de novos trabalhadores adequados aos processos de valorização contemporânea marcados por condições de trabalho flexíveis e precárias. Procuramos analisar o papel que políticas de limitação de recursos financeiros e gestão eficiente de resultados implicaram na construção de sistemas de avaliação em larga escala e de responsabilização dos trabalhadores da educação. Todo esse conjunto de medidas se fundamenta em uma concepção liberal de sociedade, que articula poderosos elementos ideológicos ligados ao mérito individual e à supremacia do mercado como mecanismo, por excelência, de regulação social. A partir da análise de embates surgidos em torno de políticas que, em diferentes contextos (Lei do Piso Nacional e Prova do Mérito no estado de São Paulo), reivindicam-se como de valorização docente, encontramos manifestações representativas de uma concepção liberal-meritocrática que, hegemônica na sociedade, em geral, apresenta-se também como referência fundamental para se pensar tanto nas políticas educacionais de Estado, quanto nas formas de resistência contra elas. Nesse trabalho submetido ao X SIMPAGE, destacamos a discussão que realizamos em torno da articulação entre meritocracia, ideologia e relações sociais.

Palavras-chave: meritocracia; ideologia; relações sociais.

#### INTRODUÇÃO

Há dois anos apresentamos em linhas gerais, no IX SIMPLAGE, nosso projeto de pesquisa de mestrado, que trata da influência da chamada meritocracia na organização das relações de trabalho na educação. Nosso objeto mais específico trata de algumas políticas que têm tido a ambição de, através de mecanismos meritocráticos, melhorar a gestão do trabalho docente.

Durante o desenvolvimento de nossa pesquisa de mestrado fomos observando que a discussão sobre meritocracia remete a alguns debates “mais profundos” em relação ao que seria certo ou não para balizar as relações humanas, ou, em outras palavras, quais seriam os valores adequados para referenciar a vida em sociedade. Como forma de tatearmos melhor essas questões, oferecemos para a discussão considerações gerais que nos permitiram introduzir uma discussão sobre meritocracia enquanto ideologia. A partir da perspectiva do materialismo histórico dialético, procuramos tencionar a ideia de reconhecimento e valorização social presentes na ideologia meritocrática.

Podemos perceber que o mérito ou merecimento é um valor naturalizado em grande medida para se pensar ou justificar o lugar social que alguém ocupa no mundo. Temos, assim, uma certa hegemonia da ideia de mérito como qualidade ou conteúdo legítimo da configuração de poder nas sociedades capitalistas contemporâneas. Nesse sentido poderíamos afirmar que:

*(...) o termo meritocracia refere-se a uma das mais importantes ideologias e ao principal critério de hierarquização social das sociedades modernas, o qual permeia todas as dimensões de nossa vida social no âmbito do espaço público. (Barbosa, 2003, p. 21)*

O preâmbulo para uma discussão mais rigorosa sobre mérito passa inevitavelmente por considerações sobre os fundamentos do merecimento, o que exige uma delimitação dos sujeitos identificados para cada tipo de merecimento e dos critérios que tornam tais sujeitos identificáveis para tanto. Pretendemos abordar melhor à ideia de que a sociedade capitalista seria um sistema razoável, no mínimo, e até justo, em alguns casos, de “distribuição de merecimentos” de acordo com o mérito de cada um dos indivíduos. Mas esse caminho exige a exposição de dois caminhos semânticos para a ideia de meritocracia:

*Meritocracia enquanto critério lógico de ordenação social é diferente de meritocracia enquanto ideologia. No primeiro caso, o mérito – o reconhecimento público da capacidade de cada um realizar determinada coisa ou posicionar-se numa determinada hierarquia com base nos seus talentos ou no esforço pessoal – é invocado como critério de ordenação dos membros de uma sociedade apenas em determinadas circunstâncias. No segundo, ele é o valor englobante, o critério fundamental e considerado moralmente correto para toda e qualquer ordenação social, principalmente no que diz respeito à posição sócio-econômica das pessoas. (Barbosa, 2003, p.31)*

A delimitação de meritocracia como, exclusivamente, “critério lógico de ordenação social”, admite maiores preocupações com as determinações sociais do que se constituirá como capacidades e talentos, pois a ideia da concorrência não estaria colocada a todo momento, em todas as dimensões sociais. No caso da meritocracia enquanto ideologia, teríamos uma situação em que a concorrência entre os indivíduos estaria colocada a todo momento, nas mais diversas situações sociais. Essa “universalidade concorrencial” remete a uma visão de interação social que tem como fundamento “indivíduos racionais e centrados nos próprios interesses” (Olson, 2011, p. 14). Essa perspectiva se coloca em profunda oposição a outra, que afirma que “o social não é um produto dos indivíduos; ao contrário, os indivíduos é que são um produto social. A individualidade – do ponto de vista histórico-social – não é ponto de partida (...)” (Vasquez, 2007, p. 343).

No espírito dessa tensão, vamos continuar nossas reflexões sobre meritocracia.

Quando tratamos da ideia de “merecimento”, sempre podemos ter em vista seu contrário, ou seja o não-merecimento. Isso porque, sendo o merecimento ou o mérito um recurso à distinção ou um “critério de discriminação social das sociedades modernas” (Barbosa, 2003, p. 22), é mister considerar a criação de dois polos da segregação: escolhidos e preteridos. Dessa forma, passamos a ter em vista que **merecimento e não-merecimento** são coextensíveis a sujeitos e, por isso, quando pensamos em sujeitos que merecem, o fazemos pari passu a sujeitos que não merecem.

No caso de sujeitos sociais, que vivem em função da relação que estabelecem com os outros em sociedade, e terão o mérito ou merecimento estabelecido em função disso, poderia ser colocada a impossibilidade de separar os indivíduos do todo social como uma assertiva insolúvel, que bloquearia o prosseguimento de nossas reflexões. Algo do tipo “cada parte é uma enquanto indivisível do todo, visto que também cada uma é indivisível da outra?”<sup>15</sup>, que conformaria uma relação insolúvel

---

<sup>15</sup> Aristóteles, 2009, p.25.

entre todo e parte, um verdadeiro paradoxo. Talvez seja assim, em sociedades sem divisões sociais que justifiquem sistemas de estratificação.

Em sociedades estratificadas, entretanto, a relação entre todo e partes poderá ser analisada, segundo o **padrão de relações sociais** apresentado. Será o padrão específico de relações sociais da sociedade analisada que permitirá a identificação de quais de seus elementos são considerados como partes constitutivas, ou em outras palavras, sujeitos “legitimamente reconhecíveis” e atuantes na organização social.

A classificação das atuações desses sujeitos como meritórias ou não meritórias será um passo seguinte à delimitação de um padrão de relações específico que os distingue enquanto tais. Por isso, o primeiro passo não é olhar para os sujeitos, mas sim para o que estamos chamando até aqui de padrão de relações sociais. Mesmo que ainda não tenhamos atacado frontalmente o individualismo metodológico<sup>16</sup>, nosso foco já se afasta de alguma eventual essência ou natureza humana para as relações estabelecidas pelos seres humanos com todos os sujeitos legitimamente reconhecíveis em uma formação social<sup>17</sup>.

A **determinação dos sujeitos reconhecíveis** de uma organização social é um processo complexo, que depende também de aspectos simbólicos. Mas o que é imprescindível para a edificação desse construto social, são as relações fundamentais para que os seres humanos reproduzam suas vidas, conhecidas como relações de produção. Nesse ponto não há mais a chance de qualquer condescendência com o individualismo metodológico, pois é forçoso reconhecer que **não é a definição do reconhecimento social dos sujeitos que precede as relações sociais em que se inserem, mas, pelo contrário, são as relações sociais que determinam o reconhecimento social dos sujeitos**. Não precisaríamos nos remeter a autores contemporâneos para trazer argumentos que justifiquem a ideia de existência social.

*A prova de que o Estado é uma criação da natureza, anterior ao indivíduo, está em que o indivíduo, quando isolado, não é auto-suficiente; portanto, ele é como uma parte em relação ao todo. Aquele que é incapaz de viver na sociedade, o que não tem necessidade disso, porque é suficiente para si mesmo, deve ser uma besta ou um deus: ele não é parte do Estado. Um instinto social é colocado em todos os homens pela natureza. (Aristóteles apud Meszaros, 2006, p. 233)*

Aristóteles não só recusa o individualismo metodológico boas centenas de anos antes de ele ser criado, como até mesmo sugere a noção de um natureza humana social, o que contrasta veementemente com natureza humana individual das matrizes liberais.

Mas precisaremos ir um pouco além da noção de animal político ou animal social.

Isso porque, em se tratando de tudo aquilo que é necessário para a reprodução dos seres humanos e da sociedade, os sujeitos das relações não são indivíduos, mas grupos, aos quais a existência social inevitavelmente impõe relações que os associam em função de papéis e interesses particulares.

---

<sup>16</sup> Que toma um modelo de indivíduo como fundamento para o entendimento da sociedade.

<sup>17</sup> Cabe a ressalva de que os “**sujeitos legitimamente reconhecíveis**” de uma formação social não são necessariamente somente os seres humanos. Em sociedades teocráticas, por exemplo, existiram/existem sujeitos constitutivos, ou seja, que compõem ou fazem parte das relações sociais, que não são seres humanos, mas entidades (muitas vezes nem mesmo delimitadas nos corpos de seres humanos) como algumas espécies de deuses. Em sociedades capitalistas, embora não sejam encaradas como teocráticas, é comum se tomar também uma entidade como integrante das relações sociais, o mercado. Também pode ser o caso de observamos historicamente situações em que o padrão de relações sociais reconhece determinado ou determinados seres humanos como portadores de determinadas entidades ou como, eles mesmos, entidades especiais. Nesse caso, poderíamos pensar os grandes capitalistas, que representariam em algumas situações a entidade mercado; ou no caso do antigo Egito, os faraós, que seriam em si, expressão divina.

Assim, definir que os **“sujeitos reconhecíveis fundamentais” de uma determinada organização social são determinados grupos sociais complementares**, é, ao mesmo tempo que uma condição necessária para entender a dinâmica ou padrão de relações sociais que serão fundamentais, uma condição derivada das relações de poder estabelecidas. Isso porque nas sociedades chamadas civilizadas, observa-se a consolidação de grupos que se relacionam diferentemente com a riqueza produzida pelo conjunto de todo o esforço laborativo existentes em tais sociedade, pelo trabalho social. Os grupos sociais que assumem posições diferentes na estrutura de produção e distribuição da riqueza produzida em uma sociedade são denominados **classes sociais**.

Sendo assim, é possível afirmar que é a prática social, com destaque para as atividades ligadas ao trabalho, mas também à política, quem realiza a determinação dos grupos ou classes sociais; nem sempre as características e interações desses grupos sociais fundamentais são apreendidos por teorias que se propõem a entender a sociedade, ou seja, há muitas vezes limitações em as definições serem expressão das determinações.

Historicamente, podemos olhar para as diferentes formas de organização social, atentando para quais sujeitos foram e são **“legitimamente reconhecíveis”** em um exercício que toma **grupos sociais como sujeitos**; os grupos sociais estabelecem necessariamente relações para a produção daquilo que é necessário para atender às necessidades humanas, enquanto organismos individuais (necessidades biológicas e de criação simbólica) e enquanto grupos sociais (necessidades de co-participação na posse da riqueza social de cada um dos grupos e necessidades ideológicas de conformação de cada grupo enquanto tal<sup>18</sup>).

O reconhecimento de sujeitos em determinada organização social guarda uma relação estreita com as dinâmicas associadas à produção tanto das necessidades dos organismos individuais quanto dos grupos sociais, até porque as relações entre necessidades biológicas e necessidades de co-participação na riqueza social e necessidades de criação simbólica e necessidades ideológicas de conformação enquanto grupo, têm, todas elas, uma associação visceral<sup>19</sup>.

Entretanto, essa associação visceral entre necessidades individuais e sociais, de ordem material e simbólica, ainda não foi algo conscientemente posto no funcionamento de nenhum arranjo social das civilizações humanas ou, em outras palavras, todos os padrões de relações sociais<sup>20</sup> existentes até hoje nas chamadas civilizações, não colocaram o entendimento e busca da realização das necessidades individuais e sociais como objetivos interligados e conscientemente perseguidos pelo modo de produção. A ironia da história humana é que os **“contra-exemplos”** de arranjos sociais que se aproximam mais de uma dinâmica de colocação/realização das necessidades individuais e sociais sem os conflitos profundos da luta entre classes sociais<sup>21</sup>, vêm, justamente, de povos tidos como **“não civilizados”**, dos chamados **“comunismos primitivos”**, em que não faz sentido se falar de meritocracia.

Mas por que essa digressão sobre arranjos sociais para tratar de meritocracia?

---

<sup>18</sup> o que passa necessariamente pela relação do grupo com os outros.

<sup>19</sup> Há, de fato, um **“caráter dialético da estrutura do homem”** que articula indivíduo e sociedade, necessidades e liberdades. Para uma discussão desse assunto, associando-o à construção de um sistema educacional, ver Saviani (2005), em especial o capítulo 3: **Noção de Sistema Educacional**.

<sup>20</sup> que quando diretamente associados aos sistemas sociais de produção das necessidades humanas, individuais e coletivas, podem ser chamados simplesmente de **“modos de produção**.

<sup>21</sup> grandes grupos sociais que assumem posições de antagonismo na vida social, dado o controle e usufruto da riqueza social por uns em detrimento direto de outros grupos existente no modo de produção em questão. Poderíamos ilustrar a luta de classes, dizendo que: **“A história de toda sociedade até nossos dias é a história das lutas de classe. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de ofício e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos se encontraram sempre em constante oposição, travaram uma luta sem trégua, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre por uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou então pela ruína das diversas classes em luta.”**

Entender que há experiências históricas de sociedades onde não se observa mecanismos de discriminação social, é uma referência importante para se entender que esses mecanismos são próprios de sociedades de classes. E:

*Finalmente, o fenômeno da estratificação pode ser considerado como a aparência de uma estrutura social, cuja essência real é a estrutura de classes. Assim como o movimento do pensamento vai do aparente ao essencial, do simples ao complexo, do estático ao dinâmico, assim também o estudo da estrutura social tem que passar, neste caso particular, da estratificação às oposições de classe, sem deixar de assinalar, em todos os casos, as relações específicas que ligam os dois fenômenos. (Stavenhagen, p.169 e 170)*

Procuramos com esse texto associar meritocracia, ideologia e estratificação social remetendo à forma como estão, em linhas gerais, estruturadas as relações sociais em sociedades de classes. Acreditamos ser esse um esforço fundamental para balizar qualquer análise crítica sobre os fundamentos da chamada meritocracia e sobre seus desdobramentos nas políticas educacionais. A análise tanto das políticas curriculares quanto das políticas de responsabilização educacional que compõem o corpo de nossa dissertação têm suas raízes nas reflexões realizadas aqui.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES; ANGIÓN, Lucas (Coaut. de). *Física I e II*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

BARBOSA, Livia. *Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas*. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora da FGV, 2003.

MÉSZÁROS, István. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1981.

OLSON, Mancur. *A lógica da ação coletiva: os benefícios públicos e uma teoria dos grupos sociais*. São Paulo, SP: EDUSP, 1999.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. *Filosofia da praxis*. Buenos Aires: CLACSO ; São Paulo : Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005

STAVENHAGEN, R. *Estratificação social e estrutura de classes*. In: *Estrutura de classes e estratificação social*. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1973. p. 133-70.

**A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E O SEU NOVO ALUNO**

SILVA, Priscila Pereira  
Kroton Educacional  
HELOANI, José Roberto Montes  
UNICAMP

**RESUMO**

O artigo apresenta resultado de pesquisa de mestrado, que teve como objetivo identificar o perfil do novo aluno do Ensino Superior diante de um contexto neoliberal. Foi utilizada no trabalho a abordagem qualitativa-quantitativa, sendo que através desta pesquisa foi possível comprovar que houve uma ampliação significativa do acesso ao ensino superior a partir dos anos 90, e que a ampliação desse acesso provocou novas desigualdades entre as diferentes classes sociais.

Palavras-chave: Ensino Superior; Elitização do ensino; Novo aluno.

**INTRODUÇÃO**

A história da educação brasileira demonstra que, por muito tempo, cursar o Ensino Superior era privilégio dos integrantes das elites sociais e econômicas, sendo dificultado e inviabilizado o acesso de jovens de baixo poder aquisitivo, o que revela a existência de um quadro de elitização nesse nível de ensino no país. Em uma síntese sobre o tema, Almeida (2006) constata que até o ano de 1930 o Ensino Superior era exclusivamente destinado à elite, e que, no período de 1930 a 1970, a exclusividade foi ‘rompida’; no entanto, é observado que nas instituições ainda prevalecia a matrícula dos extratos superiores das classes médias. A partir da década de 1970 até a década de 1990, já se encontravam nas instituições universitárias os jovens das classes médias típicas, porém, é somente a partir da década de 1990 que os jovens das classes média baixa e de baixa renda chegam ao Ensino Superior.

O crescimento do número de instituições e de matrículas observado nas últimas décadas rompe com uma história em que o acesso ao Ensino Superior já foi exclusivo da elite social e econômica do país, o que não significa a existência de oportunidades a todos os interessados nesse nível de ensino, e muito menos que as diferentes camadas da população frequentem as mesmas instituições de ensino e os mesmos cursos, e que desfrutem das mesmas condições para o estudo. Ao se considerar a existência de alunos que ingressaram no Ensino Superior, através de programas que supriram a carência de recursos financeiros de determinada camada da população, tais como o Prouni e o Fies, pode-se facilmente concluir que se tem, hoje, um aluno com um perfil diverso daquele que sempre frequentou esse nível de ensino. Esse novo aluno pertence a um segmento social que historicamente foi também excluído da convivência com a produção científica, tecnológica e cultural/artística de nossa sociedade, o que contribui, significativamente, para que tenha condições de estudo diferentes daquelas que são vividas pelos alunos que integram as elites econômica e social do país.

Para conhecimento do novo aluno do Ensino Superior, objetivo da pesquisa, foram escolhidas 03 (três) unidades educacionais de uma mantenedora privada de Instituições de Ensino Superior do país, que atende, em sua maioria, alunos de

baixa renda, integrando, de acordo com essa característica, esse novo público que chegou ao Ensino Superior através de Financiamento Estudantil (Fies) – e/ou do Programa Universidade para Todos (Prouni).

A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa-quantitativa, sendo utilizados, como instrumentos de coleta de dados, questionários, documentos institucionais e a Técnica de Grupo Focal. Os questionários foram respondidos por 44 alunos da instituição “L”, 32 alunos da instituição “P” e 12 alunos da instituição “I”. Quanto às entrevistas, realizadas através da técnica Grupo Focal, participaram 11 alunos da instituição “L”; 8 alunos da instituição “P”; e 10 alunos da instituição “I”.

Para apresentação dos resultados da pesquisa, o presente artigo foi organizado em duas partes: uma primeira, que aborda a ampliação das vagas de acesso ao Ensino Superior a partir dos anos de 1990, e o seu novo público, e a segunda, onde são apresentados e discutidos os resultados coletados juntos aos alunos bolsistas ProUni ou com financiamento FIES das três instituições.

## **O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA DÉCADA DE 1990**

A partir da década de 1990, ocorreu uma grande expansão quantitativa de instituições e de estudantes matriculados no Ensino Superior, “(...) em função da intensificação das demandas de formação do trabalhador e das novas conformações capitalistas (...)” (BRITTO, 2008, p. 777). Heloani e Piolli (2004-2005), ao discutirem sobre a falácia da qualificação do trabalhador, afirmam que os empresários pós-fordistas possuem um discurso onde evidenciam que a força de trabalho deve ser qualificada, para que se torne “(...) apta a atuar na base técnica da reestruturação produtiva” (p. 207). Baseando-se em Segnini (2000), os autores afirmam ainda que “(...) em um mundo globalizado e internacionalizado, o conhecimento é reconhecido como fator imprescindível para a ascensão social, o que dá à formação do trabalhador um sentido político prático” (HELOANI, PIOLLI, 2004-2005, p. 207).

O conjunto de medidas, sobretudo normativas, adotadas pelos governos Collor, Sarney, FHC e Lula (principalmente os dois últimos governos), provocaram uma forte expansão do Ensino Superior, sob a lógica da diversificação e da privatização, conforme as orientações emanadas do Banco Mundial para a América Latina (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008). No setor privado, destacam-se os programas ProUni e Fies, pela contribuição dada ao crescimento da educação superior no país.

Ao se comparar o crescimento de instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, e número de matrículas, no período de 1991 a 2010, foi possível constatar que o crescimento de instituições no sistema público de ensino foi de 25% e o salto no sistema privado foi de 213%. Em relação ao crescimento do número de alunos, no sistema público de ensino o crescimento foi de 171%, enquanto que no sistema privado foi de 394% (BRASIL, 2012; BRASIL, 2003).

Esses resultados, analisados no contexto de todas as reformas ocorridas nos dois governos, comprova a lógica que moveu as políticas educacionais dos governos FHC e Lula, que assumiram o papel de um Estado Mínimo, tendo atuado de forma contida e pontual, com o objetivo de que a lógica do mercado fosse garantida.

Britto (2008), ao vincular o crescimento do número de instituições e de estudantes do Ensino Superior com a demanda do setor produtivo, identifica a existência de uma subdivisão na Educação Superior, onde se tem, de um lado, as instituições públicas, responsáveis pela produção e circulação do conhecimento acadêmico e intelectual, e, de outro lado, as instituições privadas, que passam a atender um ‘novo aluno’, advindo de uma camada social sem acesso ao Ensino Superior.

Essa nova população, que chega ao ensino superior após a expansão ocorrida, procura pelos cursos de menor duração, que são os cursos de Educação Profissional Tecnológica. Ao se comparar as matrículas ocorridas nas instituições públicas em relação às matrículas efetivadas nas instituições privadas, no período de 2001 a 2010, observa-se que enquanto o crescimento dos cursos de tecnologia nas primeiras instituições foi de 347%, e chegou a 1.416% nas instituições privadas.



**Tabela 1** - Número de matrículas, por grau, modalidade de ensino e categoria administrativa – 2001-2010.

Grau Acadêmico	Instituições Públicas			Instituições Privadas			Total Geral		
	2001	2010	% Crescimento	2001	2010	% Crescimento	2001	2010	% Crescimento
Bacharelado	489.486	949.925	94%	1.547.238	3.276.792	112%	2.036.724	4.226.717	108%
Licenciatura	295.939	561.721	90%	352.727	793.268	125%	648.666	1.354.989	109%
Tecnológico	25.871	115.723	347%	43.926	665.886	1416%	69.797	781.609	1020%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos dados do INEP (BRASIL, 2012).

Brandão (2006, p. 13) considera que, com a chegada das classes populares nos níveis mais elevados da educação, foi oferecido a esse novo público um “(...) ‘tipo especial’ de educação, ‘não tão longa, nem tão densa’ quanto aquela, a graduação, a que almejavam – são os Cursos Superiores de Tecnologia (...)”.

Quanto ao período de estudos dessa nova população, de forma predominante ocorre no noturno, uma vez que entre os anos de 2001 a 2010 o crescimento de matrículas no referido período foi de 274%, enquanto que no diurno foi de 183%. Enquanto nas instituições privadas a maior taxa percentual de crescimento ocorreu no período noturno, chegando a 346%, nas instituições públicas o número de matrículas para o mesmo turno foi ampliado em apenas 51% (BRASIL, 2012).

Após essa abordagem relativa à ampliação do número de vagas e o acesso ao Ensino Superior, bem como da Educação Profissional Tecnológica, que possui, conforme visto, um público específico, sendo uma alternativa aos jovens de média e baixa renda que buscam uma ascensão social, será discutida a forma pela qual ocorreu a suposta inclusão desse novo aluno no ensino superior – em que cursos e instituições -, e discutido o perfil do novo estudante universitário, bem como os fatores que influenciam as suas “escolhas”.

## **CARACTERÍSTICAS QUE COMPÕEM O PERFIL DO NOVO ALUNO DO ENSINO SUPERIOR**

Para conhecimento do novo aluno do Ensino Superior, conforme visto, foram escolhidas 03 (três) unidades educacionais de uma mantenedora privada de Instituições de Ensino Superior do país, que atende, em sua maioria, alunos de baixa renda. O curso escolhido foi o de Tecnologia em Recursos Humanos, por ser um dos cursos mais procurados nos processos seletivos da instituição e por integrar a categoria do curso de Tecnólogos, que obteve o maior índice de crescimento dos últimos anos. A discussão e síntese dos resultados obtidos ocorrerão a partir das categorias de análise estabelecidas, sendo elas ‘Trajetória de vida, escolarização e trabalho’; ‘Condições de vida’; ‘Escolha do curso e da instituição’: ‘estratégia ou adaptação/pragmatismo’; ‘Idealização/Projeto de Vida’.

## **TRAJETÓRIA DE VIDA, ESCOLARIZAÇÃO E TRABALHO**

Através da categoria “Trajetória de vida, escolarização e trabalho”, foi possível observar que o novo aluno do Ensino Superior é oriundo de uma família que possui um baixo nível de escolaridade, percorreu a sua trajetória escolar em instituições de ensino públicas e somente ingressou na faculdade decorridos alguns anos após a conclusão do Ensino Médio. Esse aluno, que em alguns casos ficou reprovado em algumas séries da Educação Básica e/ou teve que interromper os seus estudos antes de concluir esse mesmo nível de ensino, iniciou a vida produtiva antes de concluir o Ensino Médio, e foi postergando a

continuidade de seus estudos em razão das dificuldades financeiras vivenciadas por ele e por seus familiares. Dessa forma, esse estudante, conforme afirmado por Dias Sobrinho (2010), é proveniente de famílias de baixa renda e conseguiu, mesmo que parcialmente, escapar dos constrangimentos mais difíceis de sua origem econômica/social.

Dos alunos que possuíam Fies e/ou bolsa do ProUni, nenhum deles concluiu o Ensino Médio no ano anterior ao seu ingresso na faculdade. Enquanto 39,77% dos alunos ingressaram na Educação Superior no período de 2 a 5 anos após a conclusão do Ensino Médio, 36,36% reiniciaram os seus estudos no período de 6 a 10 anos. Quanto aos demais estudantes, o que corresponde a 23,87%, tiveram os seus estudos interrompidos por mais de 10 anos.

Os resultados da pesquisa demonstraram que 11,36% dos alunos interromperam os seus estudos durante o trajeto percorrido na Educação Básica, e que 15,91% foram reprovados no percurso entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A reprovação desses discentes e/ou a interrupção dos estudos antes da conclusão da Educação Básica pode(m) estar relacionada(s) à idade com que os novos alunos do Ensino Superior começaram a trabalhar. Em idade igual ou inferior a 14 anos, ocorreu o ingresso de 21,59% deles no mercado do trabalho. Quando esses alunos estavam com 17 anos, ou seja, na idade apropriada para a conclusão do Ensino Médio, já havia a entrada de 71,59% deles no mundo produtivo. Os demais discentes (27,27%) ingressaram no mercado de trabalho com 18 anos ou mais e apenas 1,14% declararam, no momento em que os dados desta pesquisa foram coletados, nunca terem trabalhado.

Quanto à categoria administrativa da escola em que o Ensino Médio foi concluído, os dados comprovaram que 94,32 % dos alunos são oriundos de escolas públicas e apenas 4,55% de escolas privadas.

No que se refere à escolarização dos pais, dos alunos participantes da pesquisa, 41,48% possuíam o Ensino Fundamental incompleto na ocasião da coleta dos dados, enquanto que apenas 3,41% dos pais dos alunos possuíam Ensino Superior completo e 1,14%, a Pós-graduação. Quanto ao Ensino Fundamental completo, foi cursado por 7,95% e, em relação ao Ensino Médio, foi concluído por 27,27%, e 0,57% possuem Ensino Técnico. Iniciaram o Ensino Médio, mas não chegaram a concluir 5,11%, e possuíam o Ensino Superior incompleto 1,70%.

## **CONDIÇÃO DE VIDA**

A “condição de vida” do novo aluno do Ensino Superior, que inclui as suas condições econômica, profissional, civil, de estudos e cultural, interfere em seu desempenho acadêmico. A realidade desses estudantes leva muitos deles a almejar apenas a conclusão do curso, para a obtenção de uma melhor colocação no mercado de trabalho. Esses discentes demonstram consciência de que a condição vivida por eles não permitiria um desempenho superior ao que estão conseguindo.

Os estudantes das instituições pesquisadas contam com rendimento familiar per capita que não ultrapassa dois salários mínimos. Verifica-se que a renda familiar per capita de 85,23 % dos alunos, ou seja, a renda de sua grande maioria é de até dois salários mínimos, enquanto que a renda de 13,64% vai de dois a quatro salários e a renda de apenas 1,14% dos alunos está na faixa de quatro a seis salários mínimos. É importante também mencionar que a renda salarial de 31,82% desses alunos é a principal da casa, e que somente 11,67 % dos estudantes não auxiliam em alguma despesa.

A maioria desses alunos atuava, profissionalmente, na área administrativa (36,36%), seguida pelos alunos que trabalham no comércio (14,77%) e na produção (14,77%). Especificamente na área do curso, atuavam apenas 11,36% dos alunos, sendo que, no momento da coleta dos dados, 10,23% atuavam na área de serviços e 6,82% encontravam-se desempregados. Desempenhavam a função de gerência, ocupando uma posição de maior reconhecimento social que a de seus colegas, apenas 4,55% dos discentes.

O estado civil e o fato de possuir filhos são outras características marcantes do novo aluno do Ensino Superior, que já ingressou na faculdade com experiência profissional, conforme visto, e na idade adulta, uma vez que as informações coletadas

demonstram que 23,17% dos alunos ingressaram na faculdade aos 19 anos (nenhum aluno ingressou antes dessa idade), 30,49% na faixa etária de 21 a 25 anos, 23,17% entre 26 a 30 anos de idade, 21,95% na faixa etária de 31 a 40 anos e 1,22% acima dos 40 anos de idade. Assim, comprova-se que 46,34% dos estudantes ingressaram no ensino superior com mais de 25 anos de idade. Muitos desses estudantes constituíram as suas próprias famílias antes de ingressar na faculdade. De acordo com o resultado da pesquisa, 67,82% dos alunos eram solteiros, 24,15% casados, 0,94% viúvos, 2,83% divorciados, 1,43% separados, 1,89% declararam possuir outro estado civil e 0,94% não se manifestaram.

Excluído o período em que o aluno fica na faculdade, foi possível verificar que 70,46% dos alunos conseguiram dedicar, no máximo, até duas horas/semanais aos estudos, o que equivale a pouco mais de dezessete minutos diários. Conforme depoimentos obtidos, a busca desse tempo diário e/ou semanal para os seus estudos levou muitos estudantes a acordar de madrugada, sacrificando o repouso necessário para a recuperação de sua condição física.

Quanto ao acesso a bens culturais, é uma tarefa praticamente impossível para quem tem uma rotina durante a qual precisa conciliar dificuldade financeira, jornada de trabalho excessiva, cansaço físico, ausência de condições de estudos, tempo insuficiente para os estudos e para a convivência com a família. A grande maioria dos alunos declarou que não frequenta teatro, museus e/ou locais onde ocorre exposição de obras de artes. Quanto ao cinema, que apresenta preço mais acessível e conteúdo cultural mais diverso, é frequentado por 73,86% dos estudantes.

## **ESCOLHA DA INSTITUIÇÃO E DO CURSO, SOB A INFLUÊNCIA DE PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS: ESTRATÉGIA OU ADAPTAÇÃO/PRAGMATISMO.**

Quando os alunos das instituições pesquisadas se pronunciaram sobre o que significa ingressar no Ensino Superior através do ProUni, demonstraram satisfação pela existência do programa, sem o qual o seu sonho de cursar uma faculdade não seria realizado:

*Quando você presta um vestibular público e não consegue passar e financeiramente você não tem condições de pagar uma faculdade, isso é muito frustrante. Muitas vezes me senti inferior, até mesmo excluída, deixada de lado, como se estudar fosse apenas para algumas pessoas. O ProUni me deu a oportunidade de concretizar esse sonho. Ainda estou trabalhando na produção de uma empresa, mas tenho certeza que conseguirei melhorar de cargo, trabalhar na área e ter uma renda melhor (Luisa, P).*

Mesmo no caso do financiamento estudantil, que exigirá o reembolso das mensalidades após a conclusão do curso, o novo aluno do Ensino Superior aprova a existência do programa. Foram raros os casos de alunos que se manifestaram sobre o pagamento de juros relativos ao financiamento, lembrando que já pagavam impostos que deveriam ser suficientes para o custeio de um Ensino Superior.

Conforme Oliveira, a existência de programas governamentais, tais como o ProUni e o Fies, em potência favorecem “(...) atores sociais coletivos que tradicionalmente estão distanciados da universidade pública” (2013, p. 6). Tais programas, ao alavancar o ingresso de um novo público no Ensino Superior, buscou atender as demandas de formação requerida do trabalhador que está situado em uma nova conformação capitalista (BRITTO, 2008).

Antes do novo aluno do Ensino Superior iniciar o seu curso em uma instituição privada de ensino através de programas governamentais, ocorreram tentativas de ingresso em instituições públicas, conforme se observa em um dos depoimentos selecionados: “Eu tentei Fuvest, curso de Ciência da Computação, e também Unicamp para o curso de Gestão Ambiental. Não consegui passar em nenhum dos dois, lá é muito concorrido e difícil (Marcelo, L).”

Ao não ingressar em uma instituição de Ensino Superior pública, os alunos se manifestaram sobre os critérios utilizados para a escolha da instituição privada que possibilitaria a realização de seus sonhos, não deixando de mencionar que o preço da mensalidade e a distância da instituição pesaram no momento da decisão:

*Escolhi a [instituição] porque eu acho que é uma faculdade bem conhecida, e a mensalidade não é tão cara. Como eu não sabia se realmente eu iria conseguir o ProUni e eu também tenho que pagar a van, pois venho de outra cidade, [a instituição] era o ideal para mim. (Ângela, P).*

*O valor da mensalidade do curso também pesou bastante na hora de eu escolher. (...) mesmo que você busque um financiamento, você pensa. Pois um dia você terá que pagar, na verdade não é uma bolsa, você tem a consciência que mais cedo ou mais tarde, você terá que pagar (Silmara, I).*

Um dos questionamentos feitos aos alunos participantes da pesquisa, para identificação da justificativa de sua escolha pelo curso de Tecnologia em Recursos Humanos, estava relacionado à opção feita pelo estudante no momento em que solicitou a bolsa de estudos através do ProUni. A resposta obtida pelos alunos foi a de que 62,86% deles não indicaram o curso de Tecnologia em Recursos Humanos como a sua primeira opção para a bolsa de estudos, ou seja, tinham a intenção de ingressar no Ensino Superior através de outro curso, no entanto, somente conseguiram a bolsa de estudos no curso de tecnólogo.

Quanto aos alunos participantes do Fies, demonstraram que a escolha pelo curso de Tecnologia em Recursos Humanos foi balizada pelo fato de ter um preço mais acessível, e, também, da mesma forma que os alunos com bolsa do ProUni, em decorrência do tempo de duração.

Desta forma, foi possível compreender que a sua condição financeira não permitiu que obtivesse, dentre outros elementos, a aquisição de preparo para participar, com competitividade, de processos seletivos onde concorriam candidatos integrantes da elite social e econômica do país. Com isso, ou o novo aluno do Ensino Superior ingressou em uma instituição e em um curso que possibilitaram a obtenção de uma bolsa de estudos, mesmo quem não tenha sido a sua primeira opção, ou em um curso de menor duração, cujos investimentos eram compatíveis com a sua renda econômica e, conseqüentemente, com o financiamento estudantil.

## **IDEALIZAÇÃO/PROJETO DE VIDA**

O ingresso de um integrante da classe social de baixo poder aquisitivo em uma instituição de Ensino Superior, por si só já representa a realização de um sonho, integrando um projeto de vida do estudante e de seus familiares. Esse sonho de ingressar em uma faculdade, conforme afirmam os alunos, é idealizado como um meio para o alcance de uma condição financeira superior.

*Fazer uma faculdade hoje em dia é muito importante, principalmente para você conseguir um emprego e um salário melhor. [...] Sempre trabalhei na área administrativa e comecei a perceber que eu estava perdendo muitas oportunidades por não ter o ensino superior. [...] Estar aqui hoje é muito importante. [...]. Na verdade faculdade é um sonho que todos queremos alcançar, traz uma satisfação pessoal, novas oportunidades de trabalho e salário, pois você quer ter e dar melhores condições de vida para sua família. Então hoje é o que eu falo para a minha filha, você tem que estudar, aproveitar essas oportunidades e conseguir melhorar sempre (Silmara, I).*

O acesso ao Ensino Superior representa a esse aluno um meio para que ele tenha uma melhor condição profissional, o que, conseqüentemente, é entendido como uma elevação em seu salário e o exercício de uma atividade profissional que propicie maior reconhecimento social, menor desgaste físico e menor investimento de tempo em sua atividade laborativa. A partir da conquista dessa condição profissional, o estudante tem a expectativa de que poderá também melhorar toda a sua condição de vida e a de seus familiares, manifestando o desejo de usufruir de mais tempo para o convívio social, inclusive com os seus familiares, obter maior reconhecimento social e atuar profissionalmente na área de sua preferência. Para essa conquista, o novo aluno do Ensino Superior reconhece que será necessário continuar se empenhando, mesmo que à custa de muito sacrifício pessoal e de seus familiares, e que não bastará concluir a graduação para que obtenha a tão sonhada melhoria em suas condições de vida, que, segundo ele, deverá ocorrer de forma paulatina. Habermas (1989), citado por Heloani e Piolli (2004-2005), contribui para uma compreensão contextualizada da expectativa do novo aluno do Ensino Superior, quando afirma que é no próprio trabalho e no relato de sua carreira que o ser humano constrói a sua identidade, ou seja, a expectativa de auto-realização dos sujeitos, “(...) a vida que gostariam de ter, o que são e, ao mesmo tempo o que gostariam de ser”. No entanto, a atual configuração do modo capitalista de produção dificulta uma projeção do indivíduo no mundo a partir do trabalho, em decorrência “(...) do desemprego estrutural, dos empregos precários e dos arranjos pessoais tidos como permanentemente provisórios” (HELOANI, PIOLLI, 2004-2005, p. 202).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chama a atenção a ampliação do acesso ao Ensino Superior nas últimas décadas, e o ingresso, em instituições universitárias, de jovens de média e baixa renda que antes eram excluídos. Porém, foi possível comprovar que apesar do acesso ao Ensino Superior, a nova população está matriculada e frequentando cursos de menor duração, voltados ao mercado de trabalho, e que funcionam no período noturno de instituições privadas, para que diante de sua realidade possam conciliar a vida produtiva, condições financeiras, vida familiar e os estudos.

Para Dias Sobrinho, em uma sociedade de classes “não basta qualquer saber, não é indiferente qualquer curso e qualquer diploma. Mesmo entre os formandos em cursos superiores se mantém uma hierarquia, de tons e graus variados, entre os formandos em instituições de elite e os egressos de cursos de circuito popular” (2010, p. 1239). O processo de seleção social, que é reforçado na e pela Educação Superior, “(...) encontra correspondência no aprofundamento de diferenciações e hierarquizações institucionais, isto é, nas oposições entre instituições de elite, que ocupam o centro do sistema, e as instituições periféricas, geralmente dedicadas à absorção de matrículas de jovens de baixa renda” (2010, p. 1239).

Desta forma, pode-se concluir que, apesar do processo de ampliação do número de matrículas e de instituições de Ensino Superior, oportunizando o acesso de representantes da classe social de média e de baixa renda nesse nível de ensino, foram encontradas outras formas que reforçam as diferenças entre as classes sociais, e que são permanentemente cultivadas em uma sociedade onde funciona o modo capitalista de produção.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. *Estudantes desprivilegiados e fruição da Universidade: elementos para repensar a inclusão no Ensino Superior*. X encontro anual da ANPOCS, 24 a 28 de outubro de 2006. Disponível em: <[http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=3260&Itemid=232](http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3260&Itemid=232)> . Acesso: 9 mar. 2013.

BRANDÃO, Marisa. *Cursos superiores de tecnologia: democratização do acesso ao ensino superior?* ANPED, 29a. Reunião Anual, 2006, Caxambu MG. GT09. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2018-Int.pdf>>. Acesso: 30 mar. 2013.

BRASIL. *Censo da Educação Superior: 2010 - resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

BRASIL. *Censo da Educação Superior: 2002 - resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

BRITTO, Luiz Percival Leme et. al. Conhecimento e formação nas IES periféricas: perfil do aluno ‘novo’ da educação superior. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene Medeiros. Reforma da educação superior brasileira - de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira; MOROSINI, Marília. *Educação Superior no Brasil - 10 anos pós LDB*. Brasília, DF: Inep, 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010.

HELOANI, Roberto; PIOLLI, Evaldo. A falácia da qualificação: dilemas do (des)emprego dos profissionais de nível superior. *Revista USP*, São Paulo, n. 4, p. 201-210, dez./fev., 2004-2005.

OLIVEIRA, João Ferreira de et. al. *Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil*. Disponível em: <[http://www.redecaes.com.br/bibliografia\\_joao/democratiza%C2%A6%C3%8A%20do%20acesso.pdf](http://www.redecaes.com.br/bibliografia_joao/democratiza%C2%A6%C3%8A%20do%20acesso.pdf)>. Acesso: 29 mar. 2013.

SILVA, Priscila Pereira. *O Novo Aluno do Ensino Superior em um Contexto Neoliberal*. Campinas, 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas

**A HISTÓRIA DA SUPERVISÃO DE ENSINO PAULISTA A PARTIR DE FONTES INSTITUCIONAIS**

CHEDE, Rosângela Aparecida Ferini Vargas  
UNICAMP/Histedbr

**RESUMO**

A presente comunicação pretende divulgar o resultado final de pesquisa de doutorado intitulada “A história da supervisão de ensino paulista: características institucionais, contradições e perspectivas transformadoras (1965-1989)”, realizada na área de filosofia e história da educação, junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), da Unicamp. O trabalho tomou por objeto a Supervisão de Ensino paulista, no período de 1965-1989, a partir de fontes primárias da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, arquivadas no Centro de Referência em Educação Mário Covas, com o objetivo de contribuir para o conhecimento histórico da supervisão de ensino, dos demais profissionais da administração escolar e propositores de políticas públicas, de forma que cada sujeito seja capaz de desvelar os determinantes e contradições de suas funções institucionais, e assim, no movimento histórico identificar as propostas resistentes e necessidades sociais, com vistas a superar práticas autoritárias, reprodutoras e/ou alienadas e implementar propostas transformadoras. O método historiográfico, com as categorias básicas de análise da dialética - práxis, contradição, totalidade e mediação - fundamentou a metodologia de investigação. Ao final, o trabalho defende a tese de que os documentos institucionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo caracterizaram os supervisores de ensino como agentes de controle e de reprodução do sistema de ensino e, conseqüentemente, do sistema social capitalista. Entretanto, perspectivas transformadoras foram incorporadas historicamente pela supervisão e estas, contraditoriamente, encontraram-se expressas em documentos institucionais utilizados nos anos de 1980, período final da Ditadura Civil e Militar. Com o recrudescimento das políticas neoliberais na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, este movimento sofre um influxo a partir da segunda metade dos anos de 1990.

Palavras-chave: Educação; História; Políticas educacionais; Supervisão de ensino.

**INTRODUÇÃO**

Este trabalho apresenta a tese de doutorado defendida em 2014, na Faculdade de Educação da Unicamp, sob o título: “A história da supervisão de ensino paulista: características institucionais, contradições e perspectivas transformadoras (1965-1989)” (CHEDE, 2014).

A pesquisa abordou a ação supervisora existente na estrutura e organização do sistema de ensino público, do Estado de São Paulo. Historicamente, esta ação foi desempenhada por profissional específico, denominado de diferentes formas, de acordo com a época abordada, conforme retratado nas fontes catalogadas ao longo da investigação.

Apesar da normatização legal que especifica as atribuições para o exercício dos supervisores de ensino, nomenclatura atual dos agentes responsáveis pela supervisão do sistema, a história destes profissionais é marcada por contradições que, ora o

relacionam com características de um feitor do governo de plantão, ora com o de agente comprometido com práticas transformadoras e críticas do sistema.

Esta situação pode ser observada e constatada, inicialmente, em pesquisa de mestrado intitulada, “Supervisão de Ensino: características institucionais, mitos tipológicos e perspectivas emancipatórias” (FERINI, 2008). E, posteriormente, aprofundada no doutorado, com a busca de elementos de análise e de compreensão para a questão - Os supervisores de ensino utilizaram os espaços institucionais de atuação a favor de práticas reprodutoras e/ou transformadoras, ou ainda outras?

Assim sendo, a investigação justificou-se em face de nossa busca por espaços de intervenção na realidade, transformadores e comprometidos com uma ação supervisora que garanta a todos os sujeitos sociais, indistintamente de sua origem, o acesso a todo o acervo cultural produzido pela humanidade historicamente.

## A PESQUISA

A pesquisa partiu de fontes primárias da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, arquivadas junto ao Centro de Referência em Educação Mário Covas no período de 1965-1989. Dentre os documentos históricos presentes identificamos registros, com menção à supervisão em fontes do tipo Relatório, elaborado por agentes de governo, responsáveis pela chefia da Secretaria que cuidava da educação, em cada época.

Por entender que necessitávamos de outros dados, anteriores ao período localizado, para melhor desvelar o nosso objeto, recorremos a outras fontes, tais como os anuários da instrução pública paulista e relatórios de delegacias, disponibilizados no Arquivo Público de São Paulo.

Para a investigação, além das fontes primárias, foram consultadas a legislação e as fontes secundárias, ou seja, obras bibliográficas, teses, entre outros, que tratassem da temática. Esclarecemos neste momento que as fontes são o ponto de partida para o conhecimento histórico, mas não a própria história, conforme afirma Saviani (2005).

Há que se enfatizar, que no processo de localização e catalogação das fontes, nos deparamos com uma situação de descaso com a preservação da história da Educação paulista por parte dos diferentes governos. Realizamos uma perigração nos diferentes setores da SEE até a localização do que restou de arquivos institucionais.

Apesar do descaso dos governos em não manter documentos históricos, destacamos a atenção, responsabilidade e cuidado dos funcionários do CRE Mario Covas na preservação e organização das fontes que retratam a história da educação.

Diante deste contexto, a pesquisa, além do caráter de denúncia da situação retratada acima, visa contribuir para o conhecimento histórico da supervisão de ensino, dos demais profissionais da administração escolar e propositores de políticas públicas, de forma que cada sujeito seja capaz de desvelar os determinantes e contradições de suas funções institucionais, e assim, no movimento histórico identificar as propostas resistentes e necessidades sociais, com vistas a superar práticas autoritárias, reprodutoras e/ou alienadas e implementar propostas transformadoras.

*A dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da “manutenção e/ou mudança” – num período relativamente estático, muito mais de “manutenção” do que de mudança, ou vice-versa no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos e antagônicos – de uma dada concepção do mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada da mudança social significativa (MÉSZÁROS, 2008, p. 50).*



O aporte metodológico fundamentou-se no método historiográfico com as categorias básicas de análise da dialética: práxis, contradição, totalidade e mediação.

Por práxis entendemos o

*movimento da teoria para a prática e desta para a teoria, na busca da superação da dimensão fenomênica e aparente do objeto, buscando sua concretude; a teoria já produzida e expressa na literatura será buscada permanentemente a partir de demandas de compreensão do empírico e tomada sempre como marco inicial e provisório, a ser reconstruída e transformada na sua relação com o objeto de investigação (KUENZER, 1998, p. 64).*

A totalidade

*implica na concepção da realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do local que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos e com o todo; onde os fatos são parte integrante de um processo de concretização que se dá através do movimento e das relações que ocorrem das partes para o todo e do todo para as partes, dos fenômenos para a essência e vice-versa, da totalidade para as contradições entre as partes (equilíbrio, harmonia/desequilíbrio, desarmonia) onde os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atingindo níveis crescentes de concreticidade (KUENZER, 1998, p. 64).*

Já na categoria contradição, verificamos que

*o pensamento deverá mover-se durante o transcurso da investigação, entre os polos dialeticamente relacionados, buscando compreender onde e como se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade [...] buscando não explicações lineares que “resolvam” as tensões entre os contrários mas captando a riqueza do movimento e da complexidade do real, com suas múltiplas determinações e manifestações (KUENZER, 1998, p. 65).*

Na mediação,

Embora para conhecer seja necessário operar uma cisão no todo, isolando os fatos a serem pesquisados e tornando-os relativamente independentes, é preciso ter clareza de que esta cisão é um recurso apenas para fins de delimitação e análise do campo de investigação; no contexto do real nada é isolado; isolar os fatos significa privá-los de sentido e inviabilizar sua explicação, esvaziando-o de seu conteúdo; daí a necessidade de trabalhar com a categoria da mediação, de tal modo a, cindindo o todo ao buscar a determinação mais simples do objeto de investigação, poder estudar o conjunto das relações que estabelece com os demais fenômenos e com a totalidade (KUENZER, 1998, p. 65).

Com as categorias metodológicas presentes na dialética, buscou-se intentar a apreensão de nosso objeto de estudo em sua totalidade, relacionando o todo e as partes, em movimento. Reafirmamos o desafio e as dificuldades que o caminhar pelo materialismo histórico-dialético impõe ao pesquisador, inclusive em termos de formação ampla e consistente pela ciência histórica. A ontologia e axiologia que fundamentam nossa opção nos fazem superar o medo de lançar-nos por novos caminhos e nos mobilizam para enfrentar o desafio, mesmo sob o risco de não atender plenamente às categorias propostas.

Diante dessas considerações, esclarecemos que dialética, nesta pesquisa

*parte da aceitação de que as partes da totalidade educacional são, nas partes e no todo, dialéticas: a quantidade que se transforma em qualidade e vice-versa; os contrários que se interpenetram e a negação da negação (superação). Isso implica, inclusive, não excluir a lógica formal, mas afirmá-la como o contrário a ser superado (SANFELICE, 2005, p. 92).*

Além das categorias metodológicas de análise, após o contato com as fontes na investigação, indicamos como categorias de conteúdo:

- características institucionais da supervisão: referem-se ao conjunto de atribuições e competências dos supervisores e da ação supervisora, disciplinadas pela legislação;
- situações com potencial de mudanças da prática institucional: políticas públicas, legislações, organização estrutural da SEE/SP, que favorece a atuação dos supervisores a favor de práticas transformadoras e de mudanças, documentos com referencial teórico crítico, contraconsciência, reuniões e encontros que favoreçam momentos de estudos.
- situações de continuidade: políticas públicas, legislações, organização estrutural da SEE/SP, que restringem a atuação dos supervisores, burocratizando em excesso suas ações e distanciando dos órgãos centrais os canais de comunicação; ações repressoras, voltadas para a reprodução da ordem social e de suas desigualdades, e exploração do trabalhador; ações de controle, fiscalização para a manutenção das estruturas vigentes; valorização da educação voltada para a liberdade de mercado; intelectual orgânico funcionário da classe hegemônica; treinamentos dirigidos, dentre outras.
- perspectivas transformadoras: ações pautadas pela perspectiva de emancipação social, dentro dos limites estruturais e conjunturais; propostas de resistência da supervisão diante do aparato estatal; expressão de concepções transformadoras e de mudanças em documentos presentes na SEE/SP; ações e/ou documentos que contemplem as necessidades sociais para a elaboração de propostas resistentes; propostas contra-hegemônicas; encontros para socialização de teorias críticas, apreensão da realidade por meio de categorias que permitam desvelar os determinantes econômicos e sociais, práticas indicadoras de um intelectual orgânico a favor da classe trabalhadora.

Com base nessas premissas e categorias estabelecidas é que se estruturou o trabalho de análise e apresentação de nossa Tese de Doutorado.

Como referencial teórico abordamos as obras de Neves (2005, 2010). Estas nos desvelam as formas de dominação que são exercidas sob o capitalismo neoliberal, principalmente, no pós segunda guerra mundial, que estrategicamente, atua na construção de consensos sociais, difundidos e legitimados por teorias de intelectuais orgânicos, a serviços da classe hegemônica. O modelo de exploração, que busca harmonizar “justiça social e liberdade de mercado”, pauta-se em uma nova pedagogia da hegemonia, com ênfase no discurso enaltecendo da sociedade civil, sendo, esta última, solução para os conflitos de classe.

*Nas sociedades ocidentais, os intelectuais profissionais (aqueles que exercem na sociedade funções organizativas em diferentes níveis) formulam e disseminam capilarmente as ideias, ideais e práticas das classes fundamentais. Diferentemente do senso comum, que destaca a dimensão de vanguarda dos intelectuais – artística, científica, filosófica ou política -, Gramsci alertava para a importância do político-ideológico da difusão de verdades já conhecidas, na criação e consolidação de hegemonias. [...] A relação entre os intelectuais e o mundo da produção é mediatizada, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente ‘os funcionários’. (GRAMSCI, 2000a, p. 20). Nessa perspectiva, nas classes dominadas os intelectuais podem atuar a favor do proletariado na construção e execução de uma contra-hegemonia. (NEVES, 2010, p. 29).*

Com base nestas premissas teóricas, as fontes foram analisadas e os resultados apresentados com a estruturação que segue.

## APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DE PESQUISA

Os resultados da pesquisa, para efeitos de apresentação, foram estruturados em: Introdução, 4 capítulos e Considerações Finais, além de Referencial Bibliográfico, relação de Fontes Documentais, Apêndice com a catalogação das fontes do CRE Mário Covas e Anexos com algumas ilustrações de livros de época.

Na *Introdução* apresentamos nossa tese, motivações e justificativas, objeto de estudo, objetivos, opção metodológica, as fontes a serem abordadas e referenciais teóricos preliminares.

No Capítulo I, *A Inspeção Escolar: do Império aos Primeiros Anos da República (1835 – 1897)*, são apresentados os dispositivos legais que regulamentaram a inspeção no período proposto. De posse destes dispositivos legais destacamos as reformas e discussões que permearam a inspeção ao longo do Império. As primeiras características institucionais históricas da inspeção que influenciaram a supervisão de ensino, aparecem registradas. O Primeiro Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1907) será a fonte secundária para a pesquisa deste primeiro capítulo.

O Capítulo II, *A Inspeção Escolar: Da Primeira República a Era Vargas (1920 a 1959)*, aborda o período de 1920 ao final dos anos de 1950. Apresenta as características da inspeção ao longo deste período, destacando as mudanças e continuidades com relação às características institucionais do período anterior, analisado no Capítulo I. Além dos Anuários do Ensino do Estado de São Paulo 1920-1921, 1922-1923 e 1936-1937, analisaremos o Relatório do Delegado da 1ª Delegacia da Capital (1944) e outras fontes secundárias para compor os anos de 1950.

Já o Capítulo III, *Supervisão de Ensino: a construção de um consenso tecnocrata - (1965-1978)*, apresenta o processo de construção da concepção tecnicista para a supervisão de ensino, bem como os autores que sustentaram esta concepção. Neste capítulo é destacado o Plano de Implementação da Ação Supervisora –PIAS como referencia para a supervisão e para as discussões da década seguinte.

No Capítulo IV, *A supervisão de Ensino na década de 1980: uma história de contradições e perspectivas transformadoras*, descreve as características institucionais da supervisão de ensino do final da década de 1970 até meados de 1990, destacando as continuidades e as mudanças daquelas. Buscou-se neste período apreender as contradições da supervisão de ensino paulista, em meio a repressão e a presença de movimentos resistentes.

Nas Considerações Finais a tese inicial é confirmada: os documentos institucionais da SEE/SP caracterizaram os supervisores de ensino como agentes de controle e de reprodução do sistema de ensino e, conseqüentemente, do sistema social capitalista. Entretanto, perspectivas transformadoras foram incorporadas historicamente pela supervisão e estas, contraditoriamente, encontraram-se expressas em documentos institucionais utilizados nos anos de 1980, período final da Ditadura Militar e Civil. Com o recrudescimento do neoliberalismo nas políticas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo este movimento sofre um influxo a partir da segunda metade dos anos de 1990.

Por fim, cabe o alerta quanto às nossas limitações e preocupação com a pesquisa dentro do campo da História.

*Também é preciso afirmar que o entendimento de história, aqui, é aquele que pressupõe os processos de produção da existência humana no tempo. Disso decorre que fazer história da educação, é entender como se dão os processos sistemáticos e assistemáticos de transmissão de conhecimentos produzidos e reproduzidos por esses indivíduos ao longo de sua existência, com todas as contradições que uma realidade carrega (JACOMELI, 2007, p. 24). 45*

Ressaltamos que a compreensão das concepções que nortearam a construção da ação supervisora, ao longo de sua história, com espaços de mudanças e continuidades, repressão e expressão, com a presença de movimentos resistentes e perspectivas transformadoras, apesar das contradições, pode ajudar-nos a desvelar o projeto educacional que se pensava para o sistema de ensino e a que interesses ele se destinava, no embate de consensos hegemônicos.

A apreensão deste processo abre as possibilidades de estruturação de propostas resistentes e transformadoras para a supervisão de ensino, para a educação paulista e sociedade.

A nossa pesquisa pretende ainda contribuir com o grupo “História, Educação e Sociedade no Brasil – HISTEDBR” em seu projeto de levantamento, organização e catalogação de fontes primárias e secundárias da educação brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERINI, R. A. *Supervisão de ensino: características institucionais, mitos tipológicos e perspectivas emancipatórias*. Dissertação Mestrado. Universidade de Campinas, Unicamp, Campinas, 2008.

CHEDE, Rosângela A. Ferini Vargas. *A história da supervisão de ensino paulista : características institucionais, contradições e perspectivas transformadoras (1965-1989)*. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas, Unicamp, Campinas, SP : [s.n.], 2014.

JACOMELI, Mara Regina M. *PCNs e temas transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção Estudos Culturais em Educação, p. 55-75).

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

\_\_\_\_\_. *Direita para o social e esquerda para o capital – intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010.

SANFELICE, J. L. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 69-94.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 37 e. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 5).

*Fontes do Arquivo do Centro de Referência em Educação - CRE Mario Covas:*

*A interação na supervisão.* Tombo B0014629, 1982.

*Acesso à diretriz.* Tombo B0024230, 1983.

*Análise das funções do supervisor pedagógico.* Tombo B0023791, 1972.

*Atividades desenvolvidas no período “1966-1967”.* Tombo B0017361. Observação: no sistema consta Tombo 31414, 1967.

*Atividades da secretaria na gestão do prof. Ataliba.* Tombo nº B0018103, 1965.

*Formulação de objetivos-avaliação.* Tombo B0012005, 1977.

*Campo de atuação do assistente pedagógico.* Tombo B0024290, s/d.

*Documento de trabalho nº 1/83.* Tombo B0023728, 1983.

*Implementação do sistema de supervisão: subsídios.* Tombo B0014565, 1978. (Doc. 2).

*Implementação da ação supervisora na unidade escolar.* Tombo B0014604, 1980. (Doc. 1).

*Implementação da Ação Supervisora.* Tombo B0014606, 1980. (Doc. 2).

*Integração escola-comunidade.* Tombo B0002191, 1988.

*Manual do coordenador pedagógico.* Tombo B0014081, 1978.

*Plano de educação de São Paulo. Curso aos orientadores (1967).* Tombo B0023779, 1967/1968. (Doc. 1).

*Plano de trabalho anual 89.* Tombo B0005196, 1989.

*Projeto de implantação da ação supervisora.* Tombo B0014607, 1980. (Doc. 3)

*Projeto de implementação da ação supervisora na unidade Escolar.* Tombo B0014609, 1980.

*Recursos organizacionais.* Tombo B0024267, s/d.

*Relatório de avaliação final.* Tombo B0014627. s/d.

*Seminário de estudo sobre a ação supervisora.* Tombo B0014632, 1981/1982. (Doc. 1).

*Seminário de estudo sobre a ação supervisora. Pauta e Roteiro para desenvolvimento dos dois primeiros dias de trabalho.* Tombo: B0014633, 1981/1982.( Doc. 2).

*Seminário de estudo sobre a ação supervisora. Atividades do Supervisor de Ensino. SEE/CENP.* Tombo B0014634, 1981/1982. (Doc. 3).

*Seminário de estudo sobre a ação supervisora. Proposta de Trabalho para o 2º dia.* Tombo B0014635, 1981/1982. (Doc. 4).

*Seminário de estudo sobre a ação supervisora. Caderno de Informações para o Supervisor de Ensino.* B0014637, 1981/1982. (Doc.5).

*Seminário de estudo sobre a ação supervisora.* Tombo B0014640, 1981/1982. (Doc. 6).

*Sistema de supervisão, roteiro para a elaboração de um projeto de trabalho (1977).* Tombo B0014569, 1977.

*Sistema de supervisão: proposição de um modelo.* Tombo B0014455, 1975.

*Superando a dicotomia administrativo-pedagógica.* Tombo B0039922, 1986.

*Supervisão pedagógica em ação.* 2. ed. Coord. Loyde Amália Faustini. São Paulo: SE/CENP, 1979.

*Supervisão pedagógica em ação.* Tombo: B 0016990, 1981.

*Treinamento de assistentes de direção de escola.* Tombo: B0023709, 1977. (Doc. 5).

*Treinamento para o pessoal técnico administrativo.* Tombo B0023714, 1967.

*Treinamento para o pessoal técnico administrativo do Vale do Ribeira.* Tombo B0033277, 1967.

*Treinamento de assistentes de direção de escola.* Tombo B0023709, 1977. (Doc. 5).

**A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NA PREFEITURA DE SÃO PAULO**

MACHADO, Rosângela Aparecida dos Reis  
UNINOVE

**RESUMO**

Esse trabalho tem como objetivo analisar o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos na Prefeitura de São Paulo com foco na reorganização do espaço escolar conduzida pelos gestores educacionais. A metodologia consiste em entrevistas com gestores educacionais e observação dos espaços escolares.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de Nove Anos; Gestão educacional; Prefeitura de São Paulo.

**INTRODUÇÃO**

É possível dizer que a escola, entre outras instituições como a família, os grupos de amigos, a mídia, é o local no qual diversas práticas investem na organização do tempo e do espaço como forma de produção de aprendizagens. Aprendem-se formas de ser e agir, o que é ser menino ou menina, adulto ou criança. Ao estabelecer regras e ritmos, os discursos da Pedagogia promovem formas de classificação que ao serem reconhecidas em cada sujeito nas práticas escolares marcam seus corpos lhes posicionando em relação a uma população. Pensar nessa “produção” a que somos submetidos/as, é importante para podermos problematizar as lógicas que nos inscrevem enquanto sujeitos.

Na sociedade capitalista, onde a vida dos indivíduos é conduzida pela lógica do trabalho, a escola acaba assumindo uma importância mais significativa na socialização das crianças, na medida em que compartilha com a família a socialização e a inserção destes sujeitos no mundo cultural. Mas a forma como esta socialização vem sendo conduzida no interior da escola pública precisa ser discutida e revista. Tal questão torna-se ainda mais complexa com a promulgação da Lei n. 11.274/2006, que institui o ensino fundamental de nove anos e inclui obrigatoriamente as crianças de 6 anos.

Dado o caráter mais geral do texto da lei, que não detalha o processo de implantação e organização do ensino fundamental em nove anos, a proposta traz relevantes questões para o atual debate educacional brasileiro. Tal implantação exige mudanças na proposta pedagógica, no material didático, na formação de professor, bem como nas concepções de espaço-tempo escolar, currículo, avaliação, infância, aluno, professor, metodologias.

A Lei n. 11.274/2006 criou uma demanda a partir da qual os sistemas de ensino precisaram organizar formas de adequação em termos mais amplos (reorganização dos níveis de ensino e estrutura curricular, formação dos profissionais e condições de infraestrutura das unidades escolares) e mais específicos (orientações para a organização do trabalho pedagógico, distribuição do tempo e uso dos espaços nas atividades educativas). A implementação da lei criou um novo desafio com relação ao qual ainda é necessário elaborar argumentos: como a lei afeta o espaço escolar? Quais são os ajustes e renormalizações que as prescrições oficiais impõem à organização escolar? Como os coletivos de trabalho respondem às novas demandas? Como os recursos disponíveis, entre eles os conhecimentos teóricos e os materiais medeiam a relação com as prescrições? E, no aspecto ideológico da discussão, qual o modelo de infância que permeia tais discussões? E, a partir daí, questões mais específicas para

as primeiras séries do Ensino de nove anos: como estão sendo tratadas as crianças nas escolas brasileiras? A organização do tempo e do espaço escolares tem respeitado o tempo e o espaço da infância? A atual organização do tempo e do espaço escolares está estruturada para receber a criança, hoje concebida como sujeito de direitos?

O direito efetivo à educação das crianças de seis anos não acontecerá somente com a promulgação da Lei nº 11.274, dependerá, principalmente, das práticas pedagógicas e de uma política da escola para a verdadeira acolhida dessa faixa etária na instituição.

É, então, no contexto desta problemática que inserimos o presente trabalho que visa discutir como a implantação do ensino fundamental de nove anos tem sido realizado pelas Escolas Municipais do Ensino Fundamental (EMEF) da Prefeitura de São Paulo no que concerne às adequações físicas do espaço escolar para a inserção das crianças de seis anos e verificar, a partir de observações e entrevistas com adultos envolvidos na prática educativa, como tal infraestrutura tem alterado (ou não) as formas de ensino e aprendizagem.

Escolhemos a Prefeitura de São Paulo como objeto de estudo devido sua importância enquanto modelo educacional para os municípios do Estado de São Paulo e por sua ampla extensão de atendimento; atualmente conta com aproximadamente 550 (quinhentas e cinquenta) Escolas Municipais do Ensino Fundamental espalhadas pela capital<sup>22</sup>.

Dessa forma, a presente pesquisa tem, como objetivo geral, analisar o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove anos como uma política pública em suas dimensões legais e aplicadas a uma realidade específica, a Prefeitura de São Paulo com foco na reorganização do espaço escolar conduzida pelos gestores educacionais .

## **O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO BRASIL**

Resultante de um longo processo, a proposta de nove anos do ensino fundamental pode ser vislumbrada desde a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/2001), que indicava como meta "ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade". Posteriormente, a Lei nº. 11.114/2005 destacava o oferecimento do "ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos". Finalmente, a Lei nº. 11.274/2006, modificando alguns artigos da LDB (Lei nº 9.394/1996), estabeleceu que o "ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, [teria] por objetivo a formação básica do cidadão”.

Segundo o Plano Nacional da Educação (PNE, 2001), implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”. Em outras palavras, o objetivo desta política pública afirmativa de equidade social é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. No que se refere à questão de direito, objetiva a democratização da educação e a equidade social no acesso e na continuidade dos estudos. No que tange a questão pedagógica, tem por fim a democratização do conhecimento e do acesso até aos níveis escolares mais elevados, assim como mais tempo para aprender e respeito aos diferentes tempos, ritmos e formas de aprender dos alunos.

Em maio de 2006, o MEC, por meio de sua Secretaria de Educação Básica, publica o terceiro relatório com orientações para a organização do Ensino Fundamental de nove anos assim intitulado: “Ampliação do ensino fundamental para nove anos:

---

<sup>22</sup> Dado retirado de <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Numeros-da-Secretaria>, acessado em 02/02/2015.



3º relatório do programa”. (BRASIL, 2006). Do conteúdo desse documento destacamos a elaboração de orientações específicas visando a dirimir dúvidas e a auxiliar os sistemas a se estruturarem de modo a atenderem a lei. Com relação às implicações pedagógicas, o documento afirma a necessidade de que haja: (...) a reelaboração da proposta pedagógica das Secretarias de Educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que se assegure às crianças de 6 anos de idade seu pleno desenvolvimento em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo. (BRASIL, 2006, p.9). Quanto ao item destinado ao currículo, o documento enfatiza que “o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização. (...) É importante que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diferentes áreas”. (BRASIL, 2006, p.9).

A opção pela inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental não se traduz, portanto, em transferir para estas crianças os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas sim conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos, considerando o perfil de seus alunos; tampouco não pode constituir-se em medida meramente administrativa. O cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem destas crianças implica o conhecimento e a atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas. As orientações pedagógicas, por sua vez, deverão estar atentas a essas características para que as elas sejam respeitadas como sujeitos do aprendizado.

A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer, assim, diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

## **O ESPAÇO ESCOLAR COMO PARTE INTEGRANTE DO CURRÍCULO**

O espaço, assim como o currículo, não é um a priori histórico nem atemporal, mas uma construção cultural que é aprendida e experimentada desde muito cedo pelos indivíduos e que sempre educa. O locus de aprendizagem, a arquitetura do prédio e seus elementos simbólicos, a localização das escolas nas cidades e sua relação com a ordem urbana, o tipo e a disposição das salas de aulas e de outras instalações, o tipo e a disposição das carteiras e dos móveis escolares e os tempos alocados a cada disciplina também não são elementos neutros na educação. Todos esses aspectos, desde a estrutura arquitetônica do prédio ao mínimo detalhe decorativo, devem ser considerados como também fazendo parte do currículo escolar, uma vez que correspondem a “padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende” (ESCOLANO, 2001, p. 45).

Essa assertiva tem como fundamento o mencionado por Escolano (2001), o qual afirma que a escola, por meio da sua materialidade, traduz todo um sistema de valores, tais como os de ordem (por exemplo, a distribuição das séries pelas salas de aula), disciplina (rotinas e formaturas dos alunos e alunas) e vigilância (instalações desenhadas para permitir o controle tanto dos alunos e alunas como dos professores e professoras), valores esses que são inculcados subliminarmente (currículo oculto) em seus estudantes, a fim de perpetuar a política social controladora dos movimentos e dos costumes. Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares (ESCOLANO, 2001, p. 27).

Para Faria Filho e Vidal (2000, p. 21), [ ... ]

*“espaços e tempos fazem parte da ordem social escolar. Sendo assim, são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar”.*

É possível dizer, portanto, que a arquitetura escolar é um elemento ordenador do currículo, pois “além de ser um programa invisível e silencioso que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, se constitui como um referente pragmático que é utilizado como realizado ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular” (VIÑAO FRAGO, 2001, p.47). Os espaços delimitam as atividades propostas na escola pois são pensados de modo a permitirem (ou não) a operacionalização e o desenvolvimento de algumas funções. A sala de aula, seja de Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, é um local constituído, historicamente, com diferentes disposições, tanto das pessoas quanto do mobiliário, destinado à aprendizagem, não apenas de conteúdos, mas também de comportamentos, habilidades e regras sociais.

Por serem construções históricas e sociais é que podemos afirmar que tanto a concepção quanto a organização dos espaços escolares podem ser mudados, exigindo para isso, uma postura crítica em relação ao trabalho escolar concebido e desenvolvido em nossa sociedade.

## **O GESTOR ESCOLAR, A CULTURA ESCOLAR E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

Por meio da educação é realizado o aperfeiçoamento das atividades humanas, as quais visam à transformação da natureza e do próprio homem para produzir culturas, além de ser o fator preponderante para a humanização e a socialização. A educação, por ser ela própria uma atividade humana, precisa de espaços e de tempos determinados para ser realizada. Assim, a educação possui uma dimensão espacial; o espaço juntamente com o tempo são elementos constituintes da atividade educativa (Viñao Frago, 2001). A escola, como local designado para ministrar a educação institucionalizada, não foge a essa premissa e, portanto, também tem a sua finalidade, entendida como a função social da escola. Essa é delineada no momento em que são elaboradas as políticas educacionais.

Para Veiga-Neto (2004, p. 53), “a escola ao mesmo tempo produz e reproduz a cultura na sociedade em que ela, escola, se situa”. A finalidade da educação, delineada pelas políticas educacionais, é traduzida em forma de currículo. Entretanto, deve-se considerar a não neutralidade do currículo, uma vez que este é histórica e socialmente construído, conforme atesta Moreira (2005, p. 7-8):

*“O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”.*

Observar a transformação da cultura escolar implica, portanto, identificar os valores que permeiam a organização dos tempos, espaços e linguagens em mudança nas práticas escolares. Conforme Lins (2000, p.446), uma escola é uma organização social viva, determinada por seu modo de ser e de fazer dinamicamente orientado pelas crenças e orientações de quem faz parte de seu ambiente, muito mais do que por regras e relações definidas formalmente. Esses valores, crenças, mitos e rituais existentes na escola determinam, pois, seu modo de ser e de fazer na interação dessas pessoas. Disso decorre que nenhuma escola é igual a outra; cada uma tem uma personalidade diferente, embora possam todas basear-se, em seu discurso formal, pelos mesmos fundamentos da educação e sejam norteadas por legislação comum.

Nesse sentido, a figura do gestor escolar é fundamental. A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o

monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LUCK,2009).

A formação da cultura escolar se efetiva a partir da liderança de pessoas; o diretor escolar, ao assumir as responsabilidades de seu cargo, assume necessariamente, a responsabilidade de liderar a formação de cultura escolar compatível com a necessária para que o ambiente escolar seja estimulante e adequado para a formação de seus alunos e é a partir dessa liderança que realiza a gestão cotidiana: orienta ações de seus funcionários, organiza processos administrativos, disponibiliza recursos e materiais para a prática pedagógica dentre outros. Embora nem sempre ocorra na escola essa liderança exercida em favor da qualidade do ensino e bem-estar dos alunos, cabe destacar que é o gestor, o diretor de escola, no cotidiano de suas ações que dá o ritmo para o funcionamento da escola, para a formação da cultura escolar e que sua ação será tão limitada quanto limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola.

Portanto, como analisa Luck (2009, p 121)

*“O grande desafio do diretor escolar constitui-se, portanto, em atuar de modo a conhecer os valores, mitos e crenças que orientam as ações das pessoas que atuam na escola e como se reforçam reciprocamente e, em que medida esses aspectos desassociam ou distanciam dos objetivos, princípios e diretrizes educacionais. E ainda, em compreender como sua própria postura interfere nesse processo, para então, atuar de modo a promover a superação do distanciamento porventura existente entre os valores vigentes e os objetivos educacionais”.*

Nesse sentido, o gestor escolar tem papel fundamental para a implantação do Ensino Fundamental de Nove anos no sentido de que é ele que orienta no cotidiano escolar as políticas educacionais e disponibiliza materiais, recursos, adequações do espaço escolar e é nessa perspectiva que orienta o presente trabalho. Nossa hipótese é que embora haja a Lei nº 11.274, de 06/02/2006 que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade da matrícula de crianças com seis anos e documentos do Ministério da Educação que orientam como deve ocorrer tal inserção; as adequações dos espaços físicos ainda não se constituiu numa Política Pública na Prefeitura de São Paulo, ou seja, cada Unidade Escolar tem cumprido as determinações conforme as concepções e prioridades estabelecidas por cada gestor e comunidade escolar.

## **A CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: MUDANÇAS ESTRUTURAIS JÁ INICIADAS?**

Discutir alguns desafios que a Escola do Ensino Fundamental enfrentará ao atender crianças de seis anos de idade é fundamental para que a escola seja um lugar da infância. Baseado no documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança” (BRASIL, 1997), que representou um marco nas discussões acerca da qualidade necessária ao atendimento da criança de zero a seis anos de idade e fundamentou a oficialização do ensino de nove anos, tomaremos alguns de seus pontos como referência e o estudo de Correa (2007) para discutir parte das questões que as Escolas Municipais de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo já estão enfrentando.

Entre outros direitos da criança aos quais o documento de 1997 se refere, estão o direito à brincadeira e a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante. Diante de tais direitos, pergunta-se:

- Direito à brincadeira: como garantir o direito à brincadeira em espaços diversificados se as EMEFs geralmente contam com salas de aula onde mal cabem os alunos, suas carteiras e mochilas; se o espaço externo geralmente se limita a uma quadra e a um galpão coberto, ambos “devidamente” cimentados, sem brinquedos ou quaisquer outros recursos disponíveis? Em escolas de Ensino Fundamental também é rara a presença de parques com brinquedos ou mesmo de

salas do tipo brinquedotecas e, em geral, também faltam brinquedos e jogos que possam ser utilizados em classe, durante o período de “aula”.

Mas, principalmente, como garantir o direito à brincadeira se o tempo costuma ser organizado em quatro a cinco horas diárias de aula do tipo expositiva, com quinze minutos de “recreio”, sendo esta organização do tempo uma das mais marcantes diferenças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?

- Direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante: A descrição acima vale para este caso também, pois se o espaço e o tempo estão organizados de forma rígida e inadequada, dadas as características da faixa etária, como garantir esse direito? Serão as nossas salas de aula do Ensino Fundamental aconchegantes? Serão elas, bem como o espaço geral das escolas, ambientes estimulantes?

Que dizer da organização dos momentos destinados ao recreio, que além de ter curta duração (entre 15 a 20 minutos), costuma se caracterizar pela falta: falta de adultos preparados para atender às necessidades infantis quanto à brincadeira ou à recreação e falta de materiais esportivos, brinquedos ou outros quaisquer com os quais as crianças possam se divertir?

Assim, a infra-estrutura, bem como a organização dos espaços e tempos escolares precisarão, certamente, ser totalmente revistos se os sistemas pretendem ampliar a duração do Ensino Fundamental com o atendimento de crianças de seis anos, tendo em vista um mínimo de qualidade por meio da garantia de seus direitos básicos.

Evidenciar como as Escolas Municipais do Ensino Fundamental da Prefeitura de São Paulo vêm sofrendo adequações para a inserção das crianças de seis anos e verificar, a partir de observações e entrevistas com adultos envolvidos na prática educativa, em especial os gestores escolares, como tal infraestrutura vêm influenciado as representações dos usuários, determinando, em parte, a maneira como adultos e crianças sentem, pensam e interagem definindo formas de socialização é o que propõe esse projeto de doutorado em andamento; tema que, no atual contexto educacional brasileiro, é imprescindível para sistematizar políticas públicas.

Nesse sentido, a pesquisa de campo consiste em (a) observação do espaço físico - salas de aula - organização das carteiras, cantinhos, materiais disponíveis; parte externa- pátio, parques, áreas abertas, materiais disponíveis nesses ambiente - das Escolas de Ensino Fundamental da Prefeitura de São Paulo, tendo como foco o atendimento às crianças com seis anos e (b) entrevistas com os atores adultos envolvidos na prática educativa (professor, gestor, funcionários de apoio) versando o que seria, para eles, um currículo ideal para as primeiras séries do Ensino Fundamental de Nove anos e que mudanças estruturais deveriam ser feitas no espaço escolar. O número de escolas visitadas e entrevistas realizadas dependerá da aceitação das Unidades Escolares em participar da pesquisa; no momento conseguimos realizar a observação do espaço escolar. Podemos afirmar nas visitas realizadas até o momento que as adequações do espaço físico – áreas para parque, brinquedoteca – e materiais para as crianças de seis anos - brinquedos como monta-monta, quebra-cabeça – foram disponibilizados para as crianças após priorização desses itens nas aplicações das verbas educacionais.

## CONCLUSÃO

A promulgação da Lei Federal n. 11.274, em 6 de fevereiro de 2006, tornou obrigatória a oferta de nove anos de ensino fundamental para todas as escolas de educação básica situadas no território nacional. A proposta traz relevantes questões para o debate educacional brasileiro na medida em que tal implantação exige mudanças na proposta pedagógica, no material didático, na formação de professor, bem como nas concepções de espaço-tempo escolar, currículo, avaliação, infância, aluno, professor, metodologias de ensino.

O gestor escolar tem papel fundamental para a implantação do Ensino Fundamental de Nove anos no projeto educativo na escola; projeto esse que deve ter sempre como fim a aprendizagem significativa das crianças; aprendizagem que ocorre na escola como um todo: pela maneira como a mesma é organizada e como funciona.

Nesse sentido, nossa hipótese de que as adequações dos espaços físicos e disponibilizações de materiais e recursos para a criança de seis anos no Ensino Fundamental depende muito mais das concepções e prioridades estabelecidas por cada gestor e comunidade escolar tem se confirmado até o momento nas Unidades Escolares da Prefeitura de São Paulo visitadas, o que aponta para a importância de formação dos gestores escolares uma vez que são os responsáveis maiores pelo norteamento do modo de ser e de fazer da escola e seus resultados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBIATI, A. S. *A Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos: Um Estudo sobre as manifestações do Conselho Nacional de Educação*. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba (SP), 2008.

ARELARO, L. R. G. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços perplexidades e tendências. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, esp., out 2005.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 01, de 07/04/1999. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 06/05. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Artigos. 6º, 32 e 87 da Lei nº. 9.394/1996. MEC: Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20/12/1996. Lei de diretrizes e bases da Educação (LDB).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: MEC/SEB, 2007.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº. 10.172/2001. Brasília, 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº. 11.274/2006. Brasília, 2006. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

CORREA, B. C. Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos. 30º Reunião Anual da Anped: Caxambu, MG de 7 a 10 de outubro de 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3180--Int.pdf> acessado em 30/11/2014

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-57.

FARIA FILHO, L. M. de; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, n. 14, p. 20-34, maio-ago. 2000.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Editora alternativa, 2004.

LINS, M. J. S. da C. Uma reflexão sobre a educação na dimensão de uma organização cultural. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, n.29, v. 29, Out./dez., 2000, p 441-454.

LÜCK, H. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PARO, V. Administração escolar: introdução crítica. 9ªed. São Paulo: Cortez, 2002

VASCONCELLOS, C. Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad editora, 2010

VEIGA-NETO, A . Cultura e currículo: um passo adiante. In: MOREIRA, A. F. B; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Orgs.). Currículo: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-55

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA VOZ DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

LIMA, Vanda Moreira Machado  
FCT/UNESP

**RESUMO**

O artigo visa refletir a formação continuada a partir da “voz” de profissionais da educação, e analisar uma ação de formação continuada subsidiada pelas necessidades formativas da equipe escolar. Utilizamos: estudo bibliográfico, participação das ações de formação e questionário. A parceria entre a escola e a universidade propiciou o desenvolvimento profissional dos sujeitos da escola e da universidade.

Palavras-chave: Formação Continuada; Escola Pública Municipal; Profissionais da educação.

**INTRODUÇÃO**

A escola, como instituição social, representa o espaço propício para humanização, para formar pessoas capazes de entender seu papel como sujeito histórico e transformador e de compreender criticamente a sociedade em que vive e refletir sobre sua atuação nela. Assim a “escola constitui espaço privilegiado para esse aprendizado, e não apenas para ensinar a ler, a escrever e a contar, habilidades importantes, mas insuficientes para a promoção da cidadania” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 166). A escola precisa se construir como um centro de debates, de discussões que propiciem momentos de reflexão, um espaço para formar pessoas, ou seja, compreendemos a escola como excelente espaço de formação continuada para todos os seus profissionais.

Considerando que, geralmente, as propostas de formação continuada para profissionais da educação não consideram seus saberes, suas práticas e principalmente suas necessidades formativas, iniciamos uma pesquisa cujo objetivo era elaborar uma ação de formação continuada para profissionais da educação a partir de suas necessidades formativas visando à melhoria da qualidade do ensino público. Neste artigo priorizamos refletir a formação continuada a partir da “voz” dos sujeitos da pesquisa, e analisar a ação de formação continuada subsidiada pelas necessidades formativas do grupo.

Para alcançar esse objetivo desenvolvemos uma pesquisa que se insere na abordagem qualitativa e tem como uma das suas principais características a flexibilidade, pois permite ao pesquisador, rever suas certezas e teorias. Dessa forma, a abordagem qualitativa, “enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”. (GODOY, 1995, p.21).

Considerando nossos objetivos utilizamos: estudo bibliográfico, participação das ações de formação continuada e questionário junto aos profissionais da educação, sendo 16 professores do ciclo I do ensino fundamental e 4 membros da equipe gestora da escola, que são diretora, vice diretora, coordenadora pedagógica e coordenadora do programa de educação integral.

O estudo bibliográfico subsidiou toda a pesquisa, principalmente a análise dos dados empíricos. A participação das ações da formação continuada ocorreu no período de março a dezembro/ 2014. O questionário foi elaborado no nosso grupo de pesquisa e realizamos o pré teste, com 10 profissionais da educação de escolas de outros municípios, com o objetivo de a partir das “respostas deste pequeno universo, perceber se as perguntas foram formuladas com sucesso”. (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 263). Sua aplicação ocorreu em uma reunião de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) no 1º semestre de 2014. Trabalhamos com 12 questionários, sendo 9 professores e 4 gestores, que foram identificados por dois símbolos. Inicialmente uma letra “G” que representa o gestor e a “P” para o professor; e um número dado aleatoriamente que representa o questionário. Dessa forma, o Sujeito G1, corresponde ao gestor e o seu questionário é número 35. Para a categorização e apreciação das questões abertas, recorremos à técnica da análise de conteúdo (FRANCO, 2008).

Organizamos o presente texto em dois tópicos. Descrevemos o processo da identificação das necessidades formativas que se pautou em princípios de uma gestão democrático-participativa. Posteriormente analisamos a ação de formação continuada desenvolvida junto aos sujeitos da escola (professores e equipe gestora), e aos sujeitos da universidade (pesquisador, professores universitários especialistas e bolsistas da graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia).

## **IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS NUMA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

A criação de um clima propício à aprendizagem e de qualidade ao ensino é algo que depende, dentre outros fatores, essencialmente da capacidade do coletivo da equipe escolar de gerar um ambiente de respeito e de compromisso entre todos os atores do processo educativo. Para isso, defendemos uma gestão democrático-participativa, que

*[...] Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 447).*

Na gestão democrático-participativa várias ações podem ser desenvolvidas. Uma primeira ação consiste em aprender a tomar decisões sobre problemas e dilemas da organização escolar. Nesta gestão, é essencial a prática de integrar os membros da equipe escolar na análise, nas decisões e nos encaminhamentos de soluções para os desafios apresentados diariamente no cotidiano da escola.

Uma segunda ação refere-se a aprender métodos e procedimentos de pesquisa que colaborem com a solução de problemas escolares e tem como resultado a produção, por parte dos profissionais da educação, de conhecimentos sobre o seu trabalho. Os passos de uma prática de pesquisa podem se caracterizar como:

*[...] identificar um problema ou tema com base em discussões, observações ou em uma prática de ação-reflexão-ação; definir meios e instrumentos de busca de informações e de dados necessários, os quais podem ser a entrevista, os questionários ou uma pesquisa bibliográfica, a fim de avaliar se as ações produziram os resultados esperados; analisar os dados para identificar problemas, necessidades, alimentando o processo ação-reflexão-novas ações; propor ações de intervenções. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 536).*

Imbuídos nesta concepção de gestão desenvolvemos na semana do planejamento participativo de 2014 uma dinâmica com toda equipe escolar (equipe gestora, professores e funcionários) coordenada pela diretora da escola. Foram três dias de reflexão e discussões para identificar as necessidades da escola e selecionar as prioridades a serem trabalhadas no ano letivo.



A dinâmica constituiu-se no primeiro momento em entregar tiras de papel e pincel atômico para que cada sujeito escrevesse suas necessidades para que o seu trabalho se desenvolvesse com qualidade na escola. Cada pessoa poderia usar quantas tiras necessitassem, mas deveria escrever uma necessidade em cada tira de papel. Essas tiras foram afixadas num papel pardo na parede da escola. Posteriormente, a diretora juntamente com toda equipe escolar foi lendo as necessidades, identificando a justificativa e agrupando as por afinidades. Ocorreram questionamentos sobre a validade e importância de algumas necessidades escritas e os sujeitos que haviam escrito justificavam e argumentavam seu ponto de vista.

Após um longo processo de análise e discussão no coletivo o grupo identificou três tipos de necessidades: a) necessidades de compras de pequenos objetos que seriam providenciados pela própria escola; b) necessidades junto à Secretaria Municipal de Educação referentes a grandes consertos (muro da escola, ar condicionado nas salas) e qualidade do lanche das crianças, ausência de estagiárias, dentre outros; e c) necessidades pedagógicas, que abordaram quatro temáticas, a saber: indisciplina; parceria pais e famílias, planejamento curricular e festas na escola. A ação de formação continuada foi subsidiada pelas necessidades pedagógicas, envolvendo principalmente os professores e a equipe gestora.

### **ACÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA VOZ DOS SUJEITOS**

Os sujeitos que participaram ativamente da ação de formação continuada foram os professores e a equipe gestora da escola parceira. Em relação ao perfil desses profissionais verificamos que 50% da equipe gestora e 44,5 dos professores encontram-se entre os 35 a 39 anos de idade. Dos 9 professores pesquisados, temos apenas um professor do sexo masculino, e na equipe gestora todas são do sexo feminino. Quanto ao estado civil toda equipe gestora é casada. Entre os professores temos 77,8% casados e 22,2% solteiros.

Em relação à formação dos profissionais pesquisados observamos que toda equipe gestora possui curso de Pedagogia, sendo que 50% frequentou instituições públicas e 50% instituições privadas. E apenas uma gestora possui curso de pós-graduação em instituição pública. Quanto aos professores todos são formados em cursos de licenciatura, sendo que 60% cursaram Pedagogia, 10% Ciências, 10% Educação Física, 10% Matemática e 10% História. Dentre os cursos de graduação 30% frequentaram instituições públicas e 70% instituições privadas. Temos três professores com pós-graduação em instituições privadas, sendo um professor com mestrado e dois com especializações.

Os programas de formação continuada podem contribuir para proporcionar a toda equipe escolar uma formação que possibilite repensar as suas práticas, a fim de que a formação cidadã dos alunos seja contemplada de maneira eficaz. Desse modo, defendemos a ideia de que a formação continuada se faz

[...] necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças (CHRISTOV, 1998, p. 9).

A formação continuada visa proporcionar aos educadores um processo constante do aprender, do repensar as suas práticas e do construir novos conhecimentos, que se constituem “por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores”, sendo de responsabilidade da instituição, mas também do próprio educador, afinal o compromisso com a profissão “requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 520).

Para a equipe gestora a formação continuada se constituiu como: “curso oferecido no horário de trabalho ou que ocorra no local de trabalho” (30,76%); “curso com objetivo de aperfeiçoar a prática docente” (15,38%); dentre outras. No grupo dos professores a formação continuada é compreendida como: “curso com objetivo de aperfeiçoar/aprimorar/repensar a prática docente” (80%); “cursos que consideram a realidade dos professores” (10%) e “cursos realizados no horário de trabalho” (10%).

*“São cursos para professores, repensem a sua prática pedagógica.” (Sujeito P3).*

*“[...] tem o objetivo de aperfeiçoar a prática docente.” (Sujeito G4).*

*“Cursos realizados no ambiente de trabalho para complementar a graduação visando o melhor desempenho na função que se encontra.” (Sujeito P7).*

*“[...] deve acontecer no local de trabalho (escola)”. (Sujeito G2).*

A formação continuada não se restringe apenas aos professores e pode ocorrer no horário e espaço de trabalho, como também fora dele.

Seria interessante que a formação continuada se desenvolvesse num processo articulado fora e dentro da escola, visto que essa formação “no cotidiano da escola apresenta muitos pontos positivos, mas por outro, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora” (FUSARI, 1997, p. 168).

Priorizar a escola, como espaço de formação, não significa afirmar que o professor ou os demais profissionais da educação só podem aprender sua profissão na escola, mas “é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho” (LIBÂNEO, 2001, p.23).

*A escola não é apenas o lugar em que os professores ensinam, mas o espaço em que aprendem “aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem sua profissão” (CANÁRIO, 1997, p.1), constroem seus saberes docentes, visto que se defrontam diariamente com situações contraditórias, conflituosas e desafiadoras que exigem decisões. Assim ao longo de seu percurso profissional, aprendem, desaprendem, reestruturam o aprendido, fazem descobertas, testam hipóteses, elaboram novas práticas e reconstróem seus saberes (LIMA, 2013, p. 133).*

A ação de formação continuada desenvolvida envolveu sujeitos da escola parceira (equipe gestora, professores, funcionários) e sujeitos da universidade (pesquisador, professores universitários especialistas e bolsistas da graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia). A ação de formação junto aos professores foi desenvolvida pela coordenadora pedagógica da escola em conjunto com a universidade em reuniões no HTPC. A formação com a equipe gestora se desenvolveu em encontros mensais com 4 horas de duração. A formação com os funcionários foi desenvolvida pela equipe gestora a partir de nossas discussões. No período de março a dezembro de 2014 realizamos dez encontros que focaram as necessidades formativas identificadas no planejamento participativo, tendo com temas centrais: “indisciplina”, “planejamento” e “parceria escola e família”.

Inicialmente realizamos uma retomada do que a escola parceira desenvolveu sobre os temas formativos. Notamos a reincidência dos temas no planejamento participativo nos últimos anos. Em 2011 a escola em parceria com a universidade desenvolveu um questionário abordando os temas, indisciplina e parceria escola e família, com toda a equipe escolar, num total de 566 pessoas (33 professores, 4 membros da equipe gestora, 7 funcionários, 366 alunos e 146 famílias) que resultou em um relatório apresentado e discutido com toda a equipe escolar. Em seguida, constitui-se um grupo de estudos composto por representantes da equipe gestora, professores, funcionários e famílias que elaborou coletivamente um projeto coletivo para resolver ou minimizar os desafios da escola. Parte do projeto foi desenvolvido em 2012 e 2013.

Desenvolvemos leituras e discussões de pequenos textos e artigos acadêmicos que subsidiaram as reflexões sobre os temas formativos e os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

No processo de formação continuada ocorreu uma articulação entre os temas “indisciplina” e “parceria escola e família” que contou com a contribuição de um professor universitário que pesquisa o tema. Com os professores elaborou-se ações de reflexão sobre a construção das regras da sala e das conseqüências de seus próprios atos. O que suscitou a necessidade de refletir as regras gerais da escola e o contato com as famílias. Elaboramos em conjunto universidade, professores e equipe gestora um folder com algumas informações sobre a escola com uma escrita apropriada as famílias que foi enviado no início do ano letivo de 2015 e, também, um caderninho com as regras gerais da escola para subsidiar as ações da equipe escolar. Em relação ao “planejamento” foi analisado e discutido o Projeto Político Pedagógico da Escola junto a equipe gestora. Com os professores desenvolvemos uma reflexão coletiva sobre os planos de ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática de todas as turmas do ciclo I do ensino fundamental. Nesta ação de formação tivemos a valiosa contribuição de professores universitários especialistas nas áreas. Ao final da formação verificamos alteração significativa nos planos de ensino. Porém o mais relevante foi constatar maior clareza de muitos professores sobre o que ensinar em cada turma, compreendendo a idéia de aprofundamento, continuidade e sequenciação dos objetivos, conteúdos e metodologia destas duas disciplinas.

O professor do ciclo I do ensino fundamental precisa ter muitos saberes, porém o domínio do conhecimento da área específica de atuação é o primeiro saber. Segundo Fusari (1992, p. 27) o conceito de competência docente apresenta cinco aspectos essenciais:

*domínio competente e crítico do conteúdo a ser ensinado;*

*clareza dos objetivos a serem atingidos;*

*domínio competente dos meios de comunicação a serem utilizados para a mediação eficaz entre o aluno e os conteúdos do ensino;*

*visão articulada do funcionamento da Escola, como um todo;*

*percepção nítida e crítica das complexas relações entre educação escolar e sociedade.*

Desse modo priorizamos nesta ação de formação continuada momentos coletivos de discussões, estudos (textos, vídeos, palestras) e reflexões sobre os desafios do cotidiano escolar, com o intuito de proporcionar mudanças nas concepções e ações desses profissionais com o intuito de melhorar a qualidade do ensino. Dessa forma

*[...] não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas. Segundo Philippe Perrenoud, a reflexão possibilita transformar o mal-estar, a revolta, o desânimo, em problemas, os quais podem ser diagnosticados, explicados e até resolvidos com mais consciência, com mais método. Ou seja, uma prática reflexiva [...] leva a uma relação ativa e não queixosa com os problemas e dificuldades. (LIBÂNEO, 2001, p. 190).*

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Constatamos que a qualidade da formação continuada de profissionais da educação, dentre outros aspectos, depende do nível de envolvimento e de participação destes em todas as fases da atividade formativa, desde o momento da identificação e análise das necessidades, como elaboração da ação de formação continuada até sua concretização e avaliação. (LIMA, 2013).

Nesse estudo, valorizamos a instância municipal e acreditamos ser relevante desenvolver pesquisa em escolas municipais, principalmente, após o processo de municipalização que envolveu o país a partir de 1990. Muitos municípios construíram os seus Sistemas de Ensino, tornando-se responsáveis por todas as funções inerentes a esta nova situação, inclusive

a formação continuada de seus profissionais. Esse processo, no Brasil, na maioria dos municípios, ocorreu de forma atropelada, sem que eles pudessem se preparar para incorporar e assumir uma rede de ensino fundamental.

Verificamos a importância da parceria entre a escola pública e a universidade. Elaborar parcerias significa unir indivíduos que estão interessados em trabalhar juntos para atingir objetivos comuns, o que exige confiança mútua, cumplicidade, diálogo, trocas, discussões e tomada de decisões. A nossa parceria com a escola municipal se originou em 2012 e foi essencial para a concretização da ação de formação continuada que resultou na alteração dos planos de ensino de Língua Portuguesa e Matemática, e em várias ações para minimizar a indisciplina e para fortalecer a parceria escola e famílias. Essa parceria se constitui excelente espaço de formação e desenvolvimento profissional de todos os sujeitos envolvidos, seja na escola (professores, equipe gestora, funcionários, alunos, famílias), ou mesmo na universidade (pesquisadores, professores e alunos de graduação, futuros professores e gestores).

Enfim, temos uma realidade educacional desafiadora aos profissionais da educação básica pública e acreditamos que parcerias entre a universidade e as escolas, ou mesmo sistemas municipais possam promover intervenções na melhoria da qualidade do ensino, além de propiciar aos nossos alunos de graduação momentos intensos de formação sobre o seu futuro espaço de atuação profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael; RIBEIRO, Elisa. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*. Araxá, v.7, n.7, p. 251-26, 201.

CHRISTOV, Luiza H. Educação continuada: função do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A A (et. all). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 1998. p. 9-12.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Líber Livro, 2008. 80p. (Série Pesquisa, v. 6).

FUSARI, José C. *Formação Contínua de Educadores*: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. 1997. 224 f. Relatório de Pesquisa. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

FUSARI, José C. A Formação Continuada de Professores no cotidiano da Escola fundamental. *Revista Idéias*, São Paulo, n.12, p. 25-34. 1992.

GODOY, Arilda. S. Pesquisa qualitativa. Tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo. v. 35, n. 3, p.20-29, mai./jun.1995

LIBÂNEO, José. C.; OLIVEIRA, João. F; TOSCHI, Mirza S. (Org.). *Educação Escolar*: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2012. 543 p.

LIBÂNEO, José C. *Organização e Gestão da Escola*: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, 260 p.

LIMA, Vanda M.M. Necessidades formativas docentes como subsídios para uma política de formação contínua em serviço. In: LEITE, Y.U.F.; MILITÃO, S.C.N; LIMA, V M M (Orgs). *Políticas Educacionais e qualidade da escola pública*. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 127-154.

**O ADOLESCENTE INFRATOR E OS DESAFIOS DA POLÍTICA DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA INSTITUCIONALIZADA**

GANDINI JÚNIOR, Antonio  
UNIMEP

**RESUMO**

No presente trabalho, fruto de minha trajetória acadêmico-científica, apresento a questão do adolescente infrator e os desafios das políticas de atendimento à infância e a adolescência institucionalizada, que são analisadas visando uma melhor compreensão e aprofundamento dos aspectos históricos, teóricos e práticos que envolvem a institucionalização de crianças e adolescentes infratores desde as primeiras décadas do século XVIII até a aplicação das medidas socioeducativas de internação previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e reiteradas pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) no que se refere à privação de liberdade daqueles jovens que cometeram atos infracionais. Apresentando-se um panorama da situação atual em nível de Brasil e suas regiões, com enfoque para o Estado de São Paulo, observa-se e analisa-se, através de dados coletados pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) junto ao Departamento de Pesquisas Judiciárias (DPJ) e ao Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário (DMF), o atendimento realizado pelas entidades responsáveis pela execução das políticas a este segmento da sociedade. Foi possível traçar, dentre os mais diversos aspectos, o perfil dos adolescentes, a estrutura física e de recursos humanos das instituições de internação de adolescentes brasileiros. Esta sistematização, que resultou a elaboração de 18 gráficos e 7 quadros, mais além de indicadores de problemas, possibilitou o aprofundamento da temática do adolescente em conflito com a lei, deixando explícita a necessidade de que entidades de atendimento invistam, de fato, nestes jovens, garantindo-lhes direitos fundamentais. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a revisão da bibliografia e a análise documental, pesquisa e sistematização de dados oficiais sobre a temática. Acredita-se que os resultados desta investigação poderão ser úteis aos elaboradores de políticas públicas, gestores, legisladores, estudantes, conselheiros, profissionais da saúde, órgãos, entidades, e aos membros da sociedade civil militantes da questão dos direitos das crianças e adolescentes em conflito com a lei, na medida em que melhores e maiores investimentos na Educação Básica tenham por base ações propulsoras de prevenção à exposição de nossas crianças e adolescentes a situações de risco, indutoras do cometimento de atos infracionais.

Palavras-chave: adolescente infrator; Políticas Públicas; institucionalização.

**INTRODUÇÃO**

As experiências desenvolvidas durante o curso de graduação em Filosofia em projetos e grupos de pesquisas, os estágios e a realização de atividades complementares envolveram-me na causa da educação para com adolescentes que cometem atos infracionais em seu processo de escolarização. A atuação profissional como educador social e, posteriormente, como coordenador de projetos sociais, suscitou um grande desejo de dar continuidade, no ano de 2002, ao trabalho de pesquisa

iniciado junto a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM-SP)<sup>23</sup> na Unidade de Internação II (UI-II) de Ribeirão Preto-SP, o que resultou no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do grau de graduado em Filosofia. Com ele, foi possível identificar e perceber que a Fundação ainda não possuía um projeto político-pedagógico e que o atendimento escolar oferecido era não só bastante deficitário, como também apresentava a necessidade de aprimoramentos em alguns aspectos, entre eles, oferecer acesso à escolarização de acordo com a realidade apresentada pelo seu público alvo. Constatou-se ainda que o ambiente escolar não era acolhedor e os conteúdos propostos eram desprovidos de significado e descontextualizados, desapropriados de sentido, tendo em vista o conhecimento de mundo que os envolvia.

Em meio a este trabalho, a vivência, ao gosto pela pesquisa, a afinidade com o tema abordado, além do envolvimento profissional e do grande enfoque dado pela imprensa ao problema do atendimento ao adolescente infrator no Estado de São Paulo, me senti desafiado a contribuir cientificamente com um entendimento das políticas públicas destinadas ao segmento criança-adolescente infrator, ingressando, em 2005, no curso de mestrado em Educação e defendendo a dissertação intitulada “Apontamentos sobre as Políticas Públicas dirigidas à Infância e à Adolescência no Estado de São Paulo”. Nesta etapa, examinei o Sistema de Atendimento ao adolescente infrator no Estado de São Paulo, analisando a história das políticas públicas desenvolvidas, a legislação vigente de cada período e as propostas governamentais adotadas desde o “Código de Menores Mello Mattos”, de 1927, até a implantação do ECA, em 1990, bem como as alterações propostas pela Lei Federal no 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Como resultado dessa pesquisa, foi possível identificar que, historicamente, há avanços no sentido do reconhecimento dos direitos desses adolescentes infratores, dada a implantação de leis e decretos governamentais. Entretanto, na prática, o que se configura são ações que ainda estão pautadas na Doutrina da Situação Irregular<sup>24</sup> principalmente pelo Estado como agente de execução responsável pelas políticas de atendimento, sendo este processo conduzido de forma centralizada, sem a participação de todos os envolvidos, o que tornam as reformas e as leis aprovadas algo meramente burocrático e improdutivo diante da realidade apresentada. No que diz respeito à sociedade, segundo Oliveira (2009), a mesma sociedade que, de forma significativa, às vezes se deixa seduzir por propostas falaciosas e inconsistentes (como a da redução da maioria penal para a resolução do visível problema da criminalidade e da violência), tem se demonstrado incapaz – salvo raras e meritosas exceções – de propiciar aos seus menores infratores (de maior gravidade) o cumprimento adequado das medidas de internação, de liberdade assistida, semiliberdade e prestação de serviços à

---

<sup>23</sup> A antiga nomenclatura FEBEM passou a ser referenciada como Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA), denominação esta adotada ao longo do presente trabalho. A alteração se deu por meio da Lei Estadual 12.469/06, aprovada pela Assembleia Legislativa de São Paulo em dezembro de 2006, tendo por objetivo adequar a instituição ao que prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).

<sup>24</sup> A Doutrina da Situação Irregular refere-se a um termo jurídico que denominava as crianças e adolescentes, na época de vigência do Código de Menores (1979), abrangendo os casos de abandono, prática de infração penal, desvio de conduta, falta de assistência ou representação legal. A lei de menores cuidava somente do conflito instalado e não da prevenção. Era um instrumento de controle social da infância e do adolescente, vítimas de omissões da família, da sociedade e do Estado em seus direitos básicos. Portanto, crianças e adolescentes não eram sujeitos de direitos, mas sim objeto de medidas judiciais.

“Art. 2º – Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor: I – privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsáveis; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las. II – vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; III – em perigo moral, devido a: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes. IV- privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V – com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; VI – autor de infração penal. Parágrafo único. Entende-se por responsável aquele que, não sendo pai ou mãe, exerce, à qualquer título, vigilância, direção ou educação de menor, ou voluntariamente o trás em seu poder ou companhia, independentemente de ato judicial” (BRASIL, 1940a).

comunidade. São muitos os obstáculos para a realização de um trabalho de inclusão social do infrator em uma sociedade que não se solidariza e desacredita da potencialidade deste jovem em se recuperar. Para o autor, a medida de internação é necessária, pois tira das ruas os jovens, para que não corram risco de morte.

Também foi possível observar que as políticas desenvolvidas no Estado de São Paulo e o atendimento prestado pela antiga FEBEM-SP aos infratores não têm se dado de forma satisfatória. Os dados nos revelam que ainda existem adolescentes em cadeias aguardando vagas; a existência de apenas duas Unidades de Atendimento Inicial para todo o Estado, os poucos programas de profissionalização, os únicos quatro núcleos de atendimento integrado, o reduzido número de educadores com maior ênfase na segurança, os altos índices de internação e pouco investimento em medidas de meio aberto – tais como liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade – também foram outros aspectos revelados e que comprometem todo o processo. A falta de um trabalho em forma de rede<sup>25</sup>, tanto entre as unidades como em outros órgãos que atuam junto à antiga FEBEM-SP – atual Fundação CASA –, é um grande obstáculo para se atingir uma melhoria na qualidade do atendimento prestado. Sendo assim, podemos dizer que o ECA consolidou novas formas de ver a infância e a adolescência e, conseqüentemente, de atendê-las quando em situação de vulnerabilidade – em nosso caso, os considerados infratores. Com efeito, analisando-se a história das políticas públicas voltadas para o adolescente infrator, e comparando-se a forma com que os dispositivos do Estatuto encaminham as políticas públicas deste segmento – bem como suas interfaces relacionadas à questão da institucionalização de crianças e adolescentes –, observa-se que a legislação inova ao introduzir princípios que, se cumpridos, podem evitar a institucionalização de crianças e adolescentes que foi historicamente difundida e praticada no Brasil. A aplicação de medidas socioeducativas de internação deve ocorrer em caráter inevitável e, ainda neste caso, a permanência do adolescente na Unidade de Internação deve ser breve. Além disso, deve-se garantir a manutenção e o fortalecimento dos vínculos familiares para que este adolescente possa se sentir (re)integrado à sociedade.

O projeto de doutorado nasceu a partir da ideologia e do chamamento de Nogueira Neto (2005), que nos sugere uma invocação à luta. O autor relata que, na luta emancipatória em favor da infância e da adolescência, há que se procurar novas alternativas por meio de instâncias públicas (governamentais ou sociais) e de mecanismos estratégicos (políticos, sociais, econômicos, culturais, religiosos e jurídicos) que se tornem verdadeiros instrumentos de mediação na luta pela garantia daquilo que é essencial ao ser humano e da identidade geracional de crianças e adolescentes infratores, vencendo o processo de desumanização, dominação, opressão, e desclassificação social nesse jogo hegemônico e contra-hegemônico que ainda condena grandes contingentes deste público infante-juvenil a um processo específico e doloroso de marginalização. Assim, é preciso mudar esta realidade. Para tanto, é necessário que a sociedade civil, junto aos poderes, se organize em prol das crianças e adolescentes que se encontram institucionalizados, ou seja, estigmatizados.

Dado o meu envolvimento político na luta pelos direitos dos adolescentes infratores, dei continuidade na pesquisa e no desenvolvimento desta temática em busca de novos conhecimentos e apresentei a tese intitulada “O adolescente infrator e os desafios da política de atendimento à infância e a adolescência institucionalizada”, com a qual trago um trabalho de compreensão (em nível aprimorado) das questões que envolvem o adolescente infrator, sua institucionalização e as políticas de atendimento, tendo em vista um panorama da situação atual do Brasil e suas regiões, com enfoque para o Estado de São Paulo.

---

<sup>25</sup> Expressão utilizada na área da Educação e que diz respeito à cada uma das áreas de atuação social envolvidas, dentro de suas especificidades, com o trabalho educativo. Desse modo, as soluções para um único problema podem ser imediatas quando todos agem, cada um fazendo a sua parte; daí surgem termos como *reuniões de rede*, *assistência em rede*, *educação em rede* etc.



## A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, muitas mudanças foram sendo implementadas no país, dentre elas, não só a própria concepção do entendimento que se tinha das crianças e adolescentes, como também a questão das políticas de atendimento a serem propostas neste novo ideário, tendo como objetivo instituir um Estado de Direito, assegurando o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida com a ordem interna e internacional.

Conceitos como o de responsabilidade integrada – em que a família, a sociedade e o Estado são entendidos como garantidores da proteção da criança e do adolescente – estão estabelecidos no Artigo 227 da Constituição Federal (CF), em que os deveres a todos os atores estão prescritos no sentido de

*assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).*

Desta forma, a CF de 1988 reconheceu, de forma inovadora e em sintonia com as demandas de setores organizados<sup>26</sup> da sociedade, as crianças e adolescentes brasileiros como sujeitos plenos de direitos. Além disso, o fato de que esta parcela da população encontra-se em processo de desenvolvimento, impõe a necessidade de maiores esforços a fim de garantir a efetivação de seus direitos com absoluta prioridade, assegurando dignidade e proteção integral a seu desenvolvimento físico, psíquico, intelectual e emocional. A CF estabelece, em seu Artigo 228<sup>27</sup>, que a idade penal inicia-se aos 18 anos, e que o adolescente de 12 a 18 anos incompletos responde por seus atos na forma da legislação especial. Tal legislação é a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o ECA e que estabelece medidas socioeducativas adequadas à prática de atos infracionais cometidas pela criança ou pelo adolescente. Esses atos compreendem crimes e contravenções penais. Nesta perspectiva, a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à infância e à adolescência por meio do ECA, estabeleceu uma nova concepção, organização e gestão das políticas de atenção a este segmento da sociedade, dando origem ao sistema de garantia de direitos – inclusive para os adolescentes em conflito com a lei<sup>28</sup> em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

Recentemente, através da Lei no 12.594, de 18 de janeiro de 2012, foi instituído o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes que praticam atos infracionais, sendo estas um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, envolvendo desde o processo de apuração do ato infracional até a execução das medidas, inovando na inclusão e responsabilização de todas as esferas governamentais e da sociedade, além de promover alterações em alguns artigos do ECA e na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). As questões que mobilizam este conjunto de reflexões acerca do

---

<sup>26</sup> Em 1986, ocorreu o 1<sup>o</sup> Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, em Brasília. Deste encontro, nasceu o “Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua” (MNMMR). Naquele mesmo ano foi realizado o IV Congresso “O Menor e a Realidade Nacional”, promovido pela Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança (FNDC); ambos os movimentos eram liderados por atores sociais e políticos que tinham, como objetivo, lutar pelos direitos de todas as crianças e adolescentes que se encontravam em situação irregular.

<sup>27</sup> “Artigo 228 - São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial” (BRASIL, 1988).

<sup>28</sup> De acordo com a Lei nº 8.069/90, considera-se *adolescente em conflito com a lei*, o adolescente que tenha cometido um ato infracional. A Lei considera *ato infracional* a conduta descrita como crime ou contravenção penal, sendo que o ECA considera passível de receber medida socioeducativa o adolescente que cometer ato infracional entre 12 e 18 anos.

problema dos adolescentes em conflito com a lei e as garantias de direitos passam a ser as seguintes: Como lidar com um problema de dimensões globais que tende a agravar-se intensivamente? Como garantir o direito à socioeducação destes adolescentes cujos resultados dependem de ações que implementem a integração dos direitos com as demais políticas públicas, de extensivo alcance, que afetam, internamente, a vida de todos os cidadãos e, externamente, dos povos?

## **DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA**

Temos, como questionamento central, o aprofundamento e a reflexão sobre a temática do adolescente que cometeu ato infracional no Brasil, os seus desdobramentos no Estado de São Paulo, além do ordenamento legal aplicado em face das medidas socioeducativas com vistas à reintegração social, e das políticas públicas de atendimento aos adolescentes infratores institucionalizados, com o trabalho desenvolvido pela atual Fundação CASA, órgão responsável pela execução das políticas de atendimento a este segmento no Estado em questão.

Neste sentido, faz-se necessário o conhecimento, o aprofundamento e a discussão não somente dos instrumentos jurídicos que existiram ao longo da história das políticas de atendimento à criança e ao adolescente no Brasil, mas também das práticas executadas, da institucionalização, das pesquisas realizadas, avanços e retrocessos, proposições e contribuições dos mais diferentes autores e áreas do conhecimento, de maneira mais específica, uma vez que se acredita que o referido campo de conhecimentos tem muito a oferecer para a ampliação e compreensão do cenário atual no que diz respeito à situação do adolescente infrator no país, sobretudo no oferecimento de subsídios para uma discussão que contribua com a compreensão desta problemática, em contraposição a todo tipo de ideia fixa sobre a culpabilização e a redução da maioria penal, oferecendo, contudo, possibilidades para entender que as políticas de cuidado e proteção da criança e do adolescente são tão importantes quanto às demais.

Além disso, para a realização de uma análise crítica das estratégias de enfrentamento promovidas pelo Estado, faz-se necessário recorrer à história e seus desdobramentos na sociedade para entender, ao longo da produção da tese de Doutorado, como se encontram as políticas vigentes de atendimento à criança e ao adolescente infrator. Ademais, considera-se que os conhecimentos da área podem auxiliar na elaboração, discussão e reformulação das metodologias utilizadas para efetivar as medidas socioeducativas previstas para o adolescente em conflito com a lei no ECA e no Sinase.

## **OBJETIVOS**

I – Realizar estudos com o intuito de sistematizar e analisar as políticas de atendimento ao adolescente infrator institucionalizado em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade e o ordenamento legal brasileiro; II – Apresentar um panorama da situação de atendimento destes adolescentes que se encontram em conflito com a lei no Brasil; III – Analisar a reincidência de internações destes adolescentes que cometem atos infracionais durante o período de cumprimento da medida, executadas e promovidas pela atual Fundação CASA no Estado de São Paulo.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Em um primeiro plano, buscou-se entender o seguinte: como podemos encarar a política de atendimento ao adolescente infrator no Brasil e, mais especificamente, no Estado de São Paulo? Primeiro, pelo ordenamento jurídico legalmente constituído, ou seja, pela CF de 1988, pelo ECA, de 1990, e pelo Sinase<sup>29</sup>, promulgado no ano de 2012 para fundamentação dos aspectos de direito das crianças e adolescentes em conflito com a lei e institucionalizados no país. Analisou-se, em segundo plano, como

---

<sup>29</sup> Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que instituiu a regulação da execução das medidas socioeducativas no país.

estas políticas públicas foram e estão sendo desenvolvidas no Brasil e no Estado de São Paulo<sup>30</sup> através do levantamento de dados e de pesquisas realizadas por institutos e organizações, como o Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário (DMF), o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Paulo (Condeca).

A análise documental referiu-se ao exame de documentos e relatórios de órgãos oficiais e da própria instituição de atendimento destes adolescentes, a Fundação CASA, procurando complementar e, de certa forma, fundamentar as informações relatadas nesta pesquisa. Uma revisão bibliográfica dos autores que contribuíram para o aprofundamento da literatura sobre as políticas públicas e a situação do atendimento institucional no Brasil dos adolescentes em conflito com a lei, sobre a história da criança e do adolescente no país, bem como a conquista de seus direitos fundamentais e seus desdobramentos na implementação das políticas também se fez presente. Há de se ressaltar as dificuldades encontradas na revisão bibliográfica da literatura – bem como dos aspectos relacionados à educação –, uma vez que muitos autores se dedicam a estudos voltados especificamente para o campo do Direito, e o presente trabalho tem como objetivo discutir os aspectos da educação no campo dos direitos das crianças e dos adolescentes institucionalizados em conflito com a lei. Há, ainda, escassez de produções brasileiras a respeito do assunto em pauta no tocante aos aspectos da educação e, diante destas dificuldades, optou-se por realizar uma ampla revisão, incluindo diferentes obras, de diferentes áreas de conhecimento, desde que contribuíssem para esclarecer o objeto de estudo da pesquisa.

## FUNDAMENTAÇÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Foi necessário compreender os aspectos históricos da construção dos direitos das crianças e adolescentes institucionalizados no Brasil, as principais políticas desenvolvidas em cada período, sua aplicação e como se desenvolveram as ações governamentais na tentativa de resolver a problemática das crianças e adolescentes. Tais períodos foram avaliados da seguinte maneira:

- Primeiras décadas do século XVIII, com as Santas Casas de Misericórdia e a Roda dos Expostos, período determinante para o desenvolvimento das políticas durante um longo período e para a promulgação do primeiro Código de Menores (Mello Mattos);
- Segunda República, Estado Novo e Golpe Militar (1930-1964), com a criação do SAM (Serviço de Assistência ao Menor), da Lei de Introdução ao Código Penal, do Juizado de Menores e da Declaração dos Direitos da Criança;
- Regime Militar (1964-1985), com a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBM), a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), a Lei Relativa a Menores Infratores e, por último, o Novo Código de Menores de 1979, que inaugura o período denominado como da Doutrina da Situação Irregular.
- Redemocratização e consolidação da democracia com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que, em contrapartida a Doutrina da Situação Irregular, promove a Doutrina da Proteção Integral, sendo reforçada com a aprovação do ECA em 1990 e, atualmente, com a implementação em 2012 do Sinase.

Estes fundamentos históricos – tomados dos seguintes autores, a saber: Romanelli (1998), Faleiros (1995), Rizzini (1995 e 2004), Gondra (2002), Moraes (2000), Freitas (2003), Neto (2003) e Gadotti (1995) – servirão como pano de fundo para

---

<sup>30</sup> A ênfase dada à região Sudeste do país tem, como primeira justificativa, o fato de ser a região a qual habitamos; os dados do *Censo 2010: IBGE* também nos revelam que a maior parte da população brasileira de adolescentes de 12 a 18 anos está concentrada nesta região; por último, os dados do DMF/CNJ (2012) afirmam que, nesta região, estão localizados 46% dos estabelecimentos socioeducativos existentes no Brasil, detendo somente São Paulo 75% deste total – ou seja, há 112 unidades de internação para atendimento aos adolescentes em conflito com a lei.

uma análise mais contextualizada das políticas públicas desenvolvidas na atualidade, bem como auxiliarão na compreensão e discussão dos dados apresentados, sobretudo nos aspectos da institucionalização e de como este segmento tem se desenvolvido no atendimento aos adolescentes.

No tocante às Políticas Públicas e a situação do atendimento institucional dos adolescentes em conflito com a lei no Brasil, apresentou-se o perfil dos adolescentes infratores que se encontram institucionalizados no país e suas regiões, analisando e aprofundando os estudos tendo em vista diversos aspectos, a saber: a idade com que cometeram seu primeiro ato infracional, a situação de escolaridade, sua composição familiar e criação<sup>31</sup>, a relação do ato infracional com entorpecentes – e os tipos mais comuns – e a implantação do Plano Individual de Atendimento (PIA) como proposta do Sinase para um melhor acompanhamento destes adolescentes.

Dentre todos os gráficos e quadros avaliados ao longo do trabalho, este se mostrou bastante representativo. Neste sentido, pesquisando e levantando os dados sobre o atendimento ao adolescente em conflito com a lei em cumprimento de medida socioeducativa de internação, foi possível traçar um panorama da estrutura dos estabelecimentos brasileiros e a garantia da integridade física dos adolescentes infratores em nosso país, tendo sido possível compreender a configuração da população de adolescentes no país e suas regiões, dando enfoque à região Sudeste, mais especificamente ao Estado de São Paulo, além de tomar outros aspectos, como o quadro de recursos humanos das entidades de atendimento, suas estruturas físicas, as atividades físicas oferecidas, bem como observar se existem situações de violência – e em que nível elas acontecem durante o período de internação. Situações de fugas e evasões e as possibilidades de reinserção social também foram objetos de estudo neste panorama.

A sistematização dos dados,, mais além de indicadores de problemas, possibilitou o aprofundamento da temática do adolescente em conflito com a lei, deixando explícita a necessidade de que entidades de atendimento invistam, de fato, nestes jovens, garantindo-lhes direitos fundamentais, na medida em que melhores e maiores investimentos na Educação Básica tenham por base ações propulsoras de prevenção à exposição de nossas crianças e adolescentes a situações de risco, indutoras do cometimento de atos infracionais.

## CONCLUSÃO

O Brasil possui uma longa tradição de internação de crianças e jovens em instituições. Muitos filhos, tanto de famílias ricas quanto dos setores mais pobres da sociedade, passaram pela experiência de serem institucionalizados e educados longe de seus lares e comunidades. Desde o período colonial, colégios internos, seminários, asilos de menores, escolas de aprendizes, educandários, reformatórios, dentre outras modalidades institucionais foram sendo criadas no país, surgidas em variados períodos históricos.

Com os desdobramentos históricos, as diversas regiões do país – através do desenvolvimento das políticas de atendimento executadas a favor dos jovens em conflito com a lei, com vistas à reeducação e ressocialização atingimos, nesta etapa da produção acadêmica, um nível de análise científico de dados extraídos de órgãos oficiais, que foram sistematizados e avaliados um a um, cada qual em sua singularidade.

Foi possível constatar a realidade da situação destes adolescentes que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa e privados de liberdade. Os fundamentos históricos compreendidos a partir das primeiras décadas do século XVIII nos revelaram que o desenvolvimento destas políticas de atendimento às crianças e adolescentes infratores, inicialmente

---

<sup>31</sup> O termo *criação* aqui citado refere-se aos dados apresentados na pesquisa referentes a quem se responsabilizou pela criação do referido adolescente infrator, ou seja, se foi o pai, a mãe e/ou os avós.

aconteceram por meio das Santas Casas de Misericórdia e a popular Roda dos Expostos, sob um formato assistencial de proteção e caridade, alinhado ao cristianismo, passando pela instituição do primeiro Código de Menores “Mello Mattos” que atendia a estes adolescentes considerados delinquentes em uma perspectiva de adestramento físico, moral, voltando-os para o trabalho, combinado-a com repressão, coerção e violência.

As criações do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), da Lei de Introdução ao Código Penal, do Juizado de Menores e da Declaração dos Direitos da Criança fazem parte do período em que as políticas de atendimento à criança e ao adolescente em conflito com a lei eram realizadas com maior controle, financiamento e intervenção do Estado, trazendo a ideia de substituição da fé pela ciência como justificativa para prevenir a desordem. Para tanto, baseava-se na concepção higienista-sanitarista, focando na limpeza do corpo e do espaço. Tinha-se, como objetivo intrínseco, a ordenação da pobreza e da vida social iniciada pelo processo de industrialização. No entanto, já no final da primeira República, essa disputa entre caridade e filantropia foi sendo superada por meio do ajustamento de suas diferenças, tornando-as compatíveis (MORAES, 2000, p. 75).

De um modo geral, após o ano de 1930, as propostas do Estado para atendimento à infância e aos adolescentes infratores e abandonados estavam baseadas no estabelecimento de convênios com entidades filantrópicas e particulares, na manutenção do atendimento indireto e na implantação de programas, afastando-se da criação e gerenciamento direto de instituições de atendimento e, principalmente, transferindo para a sociedade civil uma responsabilidade inquestionavelmente estatal.

O debruçar sobre os dados e a pesquisa diária sobre a temática nos mostrou os avanços e recuos das leis que tinham por objetivo, de modo geral, minimizar a problemática da infância e adolescência infratoras; a partir da reflexão de Gandini (1989), que se refere ao estudo de tais leis, podemos dizer que o controle predominante do Estado vem sendo feito através da elaboração de leis que não garantem qualidade nas ações propostas, uma vez que este processo é conduzido de forma centralizada, sem a participação de todos os envolvidos, transformando-as em algo meramente burocrático e improdutivo diante da realidade que se impõe. Concomitante ao lento processo legislador, vemos reforçado e estendido o conceito da invisibilidade social, atrelado à formação socio-histórica, cultural e étnica de nosso país.

Em 1964, com a criação da Política Nacional do Bem-Estar do Menor e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (ambas no mesmo ano), foi promulgada a Lei Relativa a Menores Infratores, que vigorou até o ano de 1979; naquele mesmo ano, foi aprovado o “Novo Código de Menores de 1979” instaurando-se a Doutrina da Situação Irregular que, no bojo de todas estas alterações, deixa implícita a criação de políticas compensatórias que, conforme indica Veronese (1998), assim como outras políticas sociais definidas neste período do regime militar, vestiu-se com um manto extremamente reformista e modernizador, passando a colocar em relevo uma perfeição técnico-burocrática e metodológica. Dava-se, ao problema do então “menor”, soluções pragmáticas e imediatistas que se propunham a escamotear sua verdadeira natureza.

O conceito de Situação Irregular, segundo os estudos de Pilotti (1993) e Rizzini (1995), a miséria – agravada por movimentos migratórios e pelo processo de urbanização que confinavam a população de baixa renda na periferia dos grandes centros – era entendida como agenciadora da desestruturação familiar, produzindo e reproduzindo a delinquência e o abandono. Os menores considerados em situação irregular eram os filhos de famílias empobrecidas, geralmente mães negras ou mulatas, vindos do interior e das periferias. Com isso, a palavra “menor” deixa de ser um termo técnico e transforma-se numa expressão social utilizada para fazer menção a um segmento da população infanto-juvenil que atende às características mencionadas anteriormente.

No entanto, há de se ressaltar que é no período denominado Redemocratização e consolidação da democracia – com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, instaurando a Doutrina da Proteção Integral em culminância com o ECA – em que se provoca uma mudança nos paradigmas até então estabelecidos e praticados no que diz respeito às diretrizes de atendimento e políticas adotadas até então. Desta forma, aboliu-se o termo estigmatizante “menor”, quem passou a ser tratado como “criança” ou “adolescente infrator”. Como sintetiza Liberati (2002), na concepção técnica

jurídica, “menor” designa aquela pessoa que ainda não atingiu a maioridade, ou seja, os 18 anos. A ela não se atribui a imputabilidade penal, segundo os termos do Artigo 104 do ECA e do Artigo 27 do Código Penal. Já no antigo Código de Menores, o termo “menor” era caracterizado como sinônimo para *carente, abandonado, delinquente, infrator, egresso da FEBEM, trombadinha, pivete*. A expressão “menor” reunia todos esses rótulos e o colocava sob o estigma da “situação irregular”.

A Doutrina da Proteção Integral propõe um atendimento voltado a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação econômica, social, étnica ou de qualquer outra ordem. Alguns autores, dentre eles Rizzini (1988), Cury (2002) e Volpi (1997), fazem menção a uma espécie de “revolução copernicana”, afirmando que a Doutrina da Proteção Integral fez com que a sociedade passasse a girar em torno de suas crianças, o que é certo. Em outras palavras, anteriormente, na vigência da Doutrina da Situação Irregular, considerava-se a sociedade sempre como correta e as crianças e adolescentes como incapazes.

Ainda sobre o ECA, de acordo com Cury, Garrido de Paula & Marçura (1999), a política de garantias proposta se materializa em um sistema articulado de princípios (descentralização administrativa e participação popular), políticas sociais básicas (educação, saúde e assistência social) e programas especializados, destinados à proteção especial das crianças e adolescentes violados em seus direitos por ação ou omissão da sociedade ou do Estado, falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis, e excluídos em razão de sua conduta ou de prática de atos infracionais, sobretudo aqueles adolescentes que cometeram atos infracionais considerados mais graves e que necessitam um atendimento especializado devem estar dentre as prioridades absolutas de atendimento com vistas à sua reeducação e ressocialização.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), aprovado no ano de 2012, é fruto de grandes lutas políticas e ideológicas de teóricos e autoridades que militam no campo dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. Desta forma, a lei que o promulga constitui-se como uma política pública de implementação do atendimento às medidas socioeducativas previstas no ECA para situações de envolvimento de crianças e adolescentes com atos infracionais e normatiza as ações de âmbito jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que vai desde o processo de apuração, e atendimento, até a aplicação de medidas socioeducativas a estes adolescentes, envolvendo todos os poderes constituídos, bem como a sociedade civil no processo de reeducação destes jovens.

Esta lei encontra-se em plena implementação, uma vez que foi aprovada em 2012 e exige articulação entre o Judiciário, Ministério Público, Defensorias, Entidades de Atendimento, poderes executivo, legislativo e sociedade civil no estabelecimento de planos e metas que promovam a proteção integral e sustentem a aplicação plena de todos os princípios e ações previstas no Sinase em atendimento às crianças e adolescentes que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade e institucionalizadas.

No que diz respeito às políticas públicas de atendimento às crianças e adolescentes em conflito com a lei, foi possível constatar o perfil destes sujeitos, sua composição familiar, os estabelecimentos de atendimento, os principais motivos de internação, bem como diagnosticar como esta ordenada a estrutura desta política de atendimento e como ela vem sendo executada na prática.

Partindo do pressuposto de que o Estado deve garantir – neste período em que o adolescente se encontra institucionalizado – oportunidades reais de educação, profissionalização e apoio psicossocial, entende-se, também, que a efetividade das medidas socioeducativas depende da articulação entre os sistemas estatais, aos quais compete a garantia dos direitos relacionados à dignidade humana, como o direito à vida e à saúde, à liberdade, ao respeito, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, à segurança e à proteção ao trabalho, conforme prevê o artigo 5o<sup>32</sup> do

---

<sup>32</sup> Artigo 5º do ECA: nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990).

ECA. Há de se ressaltar que, apesar de todas as garantias previstas constitucionalmente e de todos os dados aqui apresentados, há muito a se avançar no âmbito do aprimoramento das políticas públicas desenvolvidas para este segmento – sobretudo nos casos de violências registrados, sofridos por adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em estabelecimentos de internação, que vão à contramão dos preceitos supracitados.

Aprofundando, agora, cada um dos aspectos avaliados na sistematização e análise dos dados apresentados, temos que, no que diz respeito ao perfil dos adolescentes institucionalizados que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade, cuja idade média é de entre 16 e 17 anos. Os dados mostraram, também, que a maioria dos atendidos no sistema esta incluída na faixa etária compreendida entre 15 e 17 anos. Quanto à estruturação familiar, predomina a criação deles somente pela mãe, seguida por pai e mãe. Existem mais de 10% dos adolescentes institucionalizados que já possuem filhos.

Quanto ao uso de drogas e outras substâncias psicoativas, pelo perfil dos mesmos, 75% destes adolescentes já fizeram uso de alguma substância, índice considerado alto e que demonstra que situações de envolvimento com drogas lícitas e/ou ilícitas, bem como situações de envolvimento relacionadas ao consumo ou tráfico podem estar relacionadas à prática de atos infracionais.

A escolaridade também é um quesito que apresentou variações a depender de cada região do país, sendo a região Nordeste a que apresentou o mais baixo índice de escolaridade de seus internos. No entanto, de um modo geral, no cômputo nacional, a parcela de adolescentes em conflito com a lei que se encontra em cumprimento de medida socioeducativa de internação e declarou-se analfabeta é de 8%, o que deixa clara a necessidade de as entidades de atendimento destes adolescentes investirem na promoção da escolarização destes jovens, ou seja, garantirem que, no mínimo, estejam alfabetizados, pois a maioria deles desistiram dos estudos aos 14 anos, entre a quinta e a sexta série, e não mais frequentaram a escola à época da internação. Conclui-se, ainda, que grande parcela destes adolescentes não concluiu a formação básica, ou seja, o Ensino Fundamental, índice este que corresponde a 89%.

Dentre os delitos existentes, os mais praticados e indicados como os principais motivos de internação foram os atos infracionais contra o patrimônio (prevalecendo o roubo) – com maior índice de casos –, seguido do tráfico de drogas. Outro dado importante revelado nesta pesquisa é que 43,3% dos adolescentes infratores institucionalizados são reincidentes, ou seja, já passaram pela instituição de atendimento e encontram-se internados pela segunda, terceira ou quarta vez. Ao analisarmos com profundidade este indicador, verificamos os motivos da internação quando da reincidência e apuramos que, após a primeira internação, os atos infracionais cometidos foram de maior gravidade; em alguns casos, houve ocorrências de homicídios, o que nos revela o quão importante é a investigação sobre a eficácia e eficiência do período em que este adolescente passa pela internação e consegue se reeducar e/ou se ressocializar.

Quanto aos tipos de internação, as definitivas prevalecem, correspondendo a 73%. No entanto, o índice de internações provisórias também é considerado alto, atingindo 60%. A estrutura e funcionamento das entidades executoras de atendimento aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação, no tocante às vagas/demandas, apresenta uma taxa de ocupação média no país de 102%, sendo que os piores índices encontram-se no Ceará com 221%, seguido do Pernambuco, com 178%, e da Bahia, com 160% de ocupação. Tal fato nos indica a superlotação das unidades existentes no Sistema. A maior concentração de adolescentes internados por unidade está no Distrito Federal, Bahia e Rio de Janeiro.

Os profissionais especializados e que atuam nas entidades executoras de atendimento são compostos, em sua maioria, de assistentes sociais e psicólogos. Nota-se, porém, a reduzida presença de advogados e médicos. Diga-se de passagem, somente um terço das unidades de atendimento possuem enfermaria e mais da metade não possui gabinete odontológico.

Em relação ao aspecto das medidas de reinserção social e reeducação dos adolescentes – tendo por base as ações de formação educativa –, os dados nos mostram que metade dos jovens internados do Nordeste não frequentam a escola

diariamente durante o período de cumprimento de medida socioeducativa de internação. No quesito infraestrutura para atividades educacionais, 13% dos estabelecimentos não dispõem de sala de aula, tampouco para prática de atividades desportivas. Há falta de espaço para realização de oficinas e, em pouco mais de 20% das unidades de atendimento, não há refeitório.

Os vínculos familiares aparecem como um aspecto a ser trabalhado, pois mesmo que os adolescentes recebam visitas regularmente, mais de um terço das unidades não efetua o cadastro das famílias. A integridade física dos adolescentes também é outro aspecto passível de ser refletido, uma vez que mais de 10% das unidades de atendimento já realizaram registros de situações de abuso sexual. Há registro de mortes por homicídio em mais de 5% das unidades, havendo também registros preocupantes de mortes por doenças preexistentes e por suicídio. Além disso, um terço dos adolescentes declarou sofrer agressão física por parte de funcionários, 19% responderam que sofrem castigos físicos e 10% declararam receber agressões pela Polícia Militar dentro da unidade. Contudo, um quarto dos estabelecimentos registrou haver rebeliões e motins.

Concluindo, o conjunto das informações contidas nesta pesquisa apresentou não apenas dados e/ou indicadores de situações e/ou problemas que ocorrem durante o período de internação dos adolescentes infratores em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade, mas traz à tona a necessidade da adoção de políticas públicas efetivas voltadas ao público infanto-juvenil do país, sobretudo maiores investimentos na educação básica, no combate a evasão escolar, no incentivo e manutenção da frequência escolar dos alunos, na oferta de ensino integral, de atividades extracurriculares, de práticas desportivas e estratégias de combate ao uso de drogas nas escolas: ações propulsoras de prevenção à exposição de nossas crianças e adolescentes a situações de risco indutoras do cometimento de atos infracionais.

Paralelamente ao combate de todos os tipos de violência juvenil, é mais do que necessário maiores investimentos na infraestrutura dos estabelecimentos de internação, pois essa pesquisa nos revelou não somente a existência de muitas instalações físicas inadequadas, mas a carência de recursos humanos e de ambientes que realmente possam propiciar a reeducação destas crianças e adolescentes na sociedade.

A oferta de atividades pedagógicas durante todo o período de internação é indispensável para que a reeducação destes sujeitos aconteça de fato; no entanto, os dados apresentados nos mostraram a ausência e as deficiências das atividades pedagógicas disponíveis. Conseqüentemente, este trabalho educacional acaba ficando comprometido. Existe, ainda, a necessidade de ampliação de programas de preservação dos vínculos familiares, essenciais para a reintegração destes jovens na sua comunidade. O preenchimento do Plano Individual de Atendimento (PIA) também é um instrumento indispensável de acompanhamento neste processo.

Sendo assim, pretendemos, com o presente trabalho, contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas mais efetivas, na tentativa de trazer à tona uma melhor reflexão e debate sobre as questões que envolvem o adolescente em conflito com a lei que se encontra institucionalizado, com vistas à prevenção da violência juvenil e, ainda, ao aperfeiçoamento do sistema de cumprimento das medidas socioeducativas de internação no país a partir dos instrumentos legais existentes e em vigor, tais como a Constituição Federal (CF), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), tornando efetivas ações propulsoras de prevenção à exposição de crianças e adolescentes a situações de risco.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. Decreto-lei no 2.024, de 17 de fevereiro de 1940. Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 fev. 1940a. Disponível em:



<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 17 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 19 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei no 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas. *Diário Oficial da União, Brasília*, 20 jan. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm)>. Acesso em: 05 jul. 2014.

COSTA, A. C. G.; CURY, M., AMARAL E SILVA, A. F.; MENDÉZ, E. G. (Coords.). *Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais*. São Paulo: Malheiros, 1992.

CURY, M.; PAULA, P. A. G.; MARÇURA, J. N. *Estatuto da Criança e do Adolescente anotado*. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

FALEIROS, V. P. *Saber profissional e poder institucional*. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GANDINI, R. P. C. A Política Educacional Brasileira e o Reformismo Autoritário. *Revista Pro-Posições*. Editora da Unicamp, São Paulo: 1989.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995, 175 p

GONDRA, J. G. (Org.). *Dos arquivos à escrita da história – a educação brasileira entre o Império e a República*. 2. ed. Bragança Paulista: USF, 2002.

MORAES, C. S. V. A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras. *Revista de Educação Brasileira*, Rio de Janeiro, n. 15, número especial, ANPED, p. 60-96, 2000.

NETO, J. C. S. Apontamentos históricos sobre a criança e o adolescente em São Paulo. *Revista Mackenzie de Educação, Arte e História da Cultura*, n. 3/4, p.177-185, 2003.

NOGUEIRA NETO, W. Por um sistema de promoção e proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes. *Revista Serviço Social e Sociedade*, n. 83, ano XXVI, set. 2005, São Paulo: Editora Cortez.

OLIVEIRA, M.; PAIS, L. Decisão do adolescente: psicologia e delinquência juvenil. *Ousar integrar – Revista de reinserção social e prova*, s/n, 2009.

PILOTTI, F. A (des)integração na América Latina e seus reflexos sobre a infância. In RIZZINI, I. (Org.). *A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

RIZZINI, I. O serviço social no Brasil e sua atuação no Juizado de Menores – uma perspectiva histórica. In: *Atuação do Juizado de Menores no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FUNABEM, 1988.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Assistência à Infância no Brasil. Uma análise de sua construção*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1995.

ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil – 1930/1973*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

## Eixo 2 - CIDADANIA E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO

### EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

SILVA, Claudia Candido  
UNICAMP  
SILVA PEREIRA, Carla Priscila da  
USF

### RESUMO

O presente estudo tem por objetivo relatar a experiência vivenciada em sala de aula, no Ensino Técnico em nível Médio, pelas autoras enquanto participantes do processo de avaliação do Curso de Técnico de Enfermagem de uma escola privada do interior Paulista. Trata-se de uma pesquisa participativa, do tipo descritivo-exploratória, de natureza qualitativa. É feita uma abordagem construída a partir da avaliação contínua como instrumento de ensino e aprendizagem. Teve como objetivos compreender o significado da avaliação da aprendizagem no ensino baseado em competências, estabelecer um processo reflexivo assim como reconhecer crenças e valores da prática avaliativa. A pesquisa contempla a proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 1996 que propõe que alunos do ensino técnico profissionalizante em nível médio sejam capacitados a desenvolver autonomia e independência. O ensino do uso de adequadas estratégias de aprendizagem potencializa a aprendizagem e capacita o indivíduo a usá-las em diversos momentos para a aquisição de novas informações. Os professores tem papel fundamental neste processo, pois podem aprender a auto administrar e a orientar o uso das adequadas estratégia de aprendizagem, promovendo ao estudante atividades em que a necessidade de monitoramento externo possa gradativamente ser substituída pelo desenvolvimento da capacidade de auto monitoramento e autorreflexão (Boruchovitch, 1999). A avaliação é uma tarefa didática essencial para o trabalho docente. Por apresentar uma grande complexidade de fatores, ela não pode ser resumida a simples realização de provas e atribuição de valores Libânio (1991 apud SANTOS, 2006). Compreendendo a “Avaliação contínua” e acumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. A orientação contínua dos alunos por meio da avaliação contínua e feedbacks repostados aos alunos ao final deste processo oportunizam identificar as dificuldades dos alunos e orientá-los para melhor aprender.

Palavras-chave: Educação Profissional; Avaliação; Processo Ensino-Aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

A palavra avaliar é originária do latim e provém da composição a-valere, que significa "dar valor a... No entanto, o conceito "avaliação" é expresso como sendo a "atribuição de um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...", implicando "um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado" . Alguns autores definem a avaliação como:

*"(...) um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes"*  
Libâneo 1994.

*"(...) um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão"*  
Luckesi

O processo avaliativo apresenta algumas características que o diferem da medida, embora contenha a medida como condição necessária à sua objetividade e precisão.

A avaliação da aprendizagem como processo deve buscar a inclusão e não a exclusão dos educandos. Portanto, o professor ao avaliar o aluno, deve levantar dados, analisá-los e sintetizá-los, de forma objetiva, possibilitando o diagnóstico dos fatores que interferem no resultado da aprendizagem. O objeto de análise da avaliação do rendimento escolar é a expressão global do aluno, ou seja, sua expressão de forma oral, escrita, corporal ou gestual, tanto na área cognitiva, afetiva-social quanto na psicomotora.

O processo de avaliação deverá ser assumido como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Compete à avaliação a verificação e a qualificação.

A verificação acontece por meio das informações levantadas pelo professor nas provas, exercícios, tarefas e observação do desempenho dos alunos.

A qualificação acontece por intermédio da comprovação dos resultados alcançados, tendo em vista os objetivos e, conforme o caso, atribuição de notas ou conceitos. Podemos assim ser atribuídas à avaliação educacional funções gerais e específicas. As funções gerais fornecem o embasamento para o planejamento e possibilita a seleção e a classificação de pessoas e o ajustamento da política educacional e das práticas curriculares.

As funções específicas permitem o diagnóstico, o controle e a classificação. O diagnóstico possibilita identificar, discriminar, compreender e caracterizar os fatores desencadeantes das dificuldades de aprendizagem.

O controle visa localizar, apontar, discriminar deficiências e insuficiências no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e corrigi-las por meio de um controle sistemático e contínuo, que se dá pela interação professor-aluno, durante as aulas. A função de classificação propicia principalmente a efetivação do propósito de classificar o aluno, segundo o nível de aproveitamento, ou rendimento alcançado, em comparação ao grupo de classe.

No entanto, a avaliação também deve proporcionar aos alunos condições de reflexão, que propicie a associação a novas situações, ensinando aos alunos como encontrar caminhos para aprender associativamente, evitando a repetição de conteúdos de forma mecânica. Segundo Perrenoud

*"(...) é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo".*  
Perrenoud 1999.

A regulação da aprendizagem citada pelo autor diz respeito ao ensino das estratégias de aprendizagem metacognitivas, processos cognitivos que potencializam a aprendizagem através da modificação dos comportamentos em prol do objetivo a ser atingido.

A metacognição favorece a aprendizagem porque torna consciente o processo cognitivo, facilita a autorregulação, e faz com que os alunos desenvolvam estratégias de aprendizagem mais eficientes em cada momento do aprendizado, melhorando o aprendizado, a autocrítica e o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

## **OBJETIVO**

Este estudo teve como objetivo refletir o significado das práticas de avaliação escolar no curso técnico profissionalizante em enfermagem de nível médio.

## **TRAJETÓRIA METODOLÓGICA**

É uma pesquisa participativa, do tipo descritivo-exploratória, de natureza qualitativa. Trata-se de compreender o significado da avaliação da aprendizagem no ensino baseado em competências, estabelecer um processo reflexivo assim como reconhecer crenças e valores da prática avaliativa.

A pesquisa contempla a proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 1996 que propõe que alunos do ensino técnico profissionalizante em nível médio sejam capacitados a desenvolver autonomia e independência.

Nossa experiência profissional no curso de técnico em Enfermagem como um conjunto de instrumentos metodológicos, os quais se aplicam aos "discursos" mais diversos e tem como meta a indução, a dedução e a conclusão. O estudo foi realizado em uma instituição de ensino privada, sem fins lucrativos, com finalidade pública, de ensino técnico profissionalizante de Nível Médio, situada na Cidade de Campinas, São Paulo.

A escolha do local foi motivada por termos ali vivenciado o processo de avaliação onde, atuamos como docentes. Os participantes deste estudo foram os alunos que cursavam o técnico em Enfermagem, no ano de 2014.

## **DESENVOLVIMENTO**

A avaliação contínua foi utilizada durante as aulas teóricas do curso técnico em enfermagem, através de várias técnicas de diagnóstico, monitorização e acompanhamento dos alunos. Diante das dificuldades apresentadas ao longo dos módulos, os alunos eram pontuados a respeito de suas dificuldades e novas propostas de acompanhamento eram traçadas para atingir o objetivo do módulo. Outro caminho desta formação foi o de identificar dificuldades no processo de aquisição do conhecimento e ensinar o aluno a aprender a aprender e a monitorar o próprio aprendizado.

Os resultados desta prática demonstram que a avaliação contínua favorece o desenvolvimento dos alunos. Possibilita a reflexão a respeito de suas dificuldades imediatamente após a execução de uma tarefa, ou comportamento de forma inadequada, favorece a mudanças ainda no início de seu aprendizado evitando a repetição de conteúdos de forma equivocada ou mecânica. O aprendizado reflexivo leva a adoção de comportamentos autorregulatórios que melhoram a motivação dos alunos para aprender e conseqüentemente seu desempenho escolar.

## **CONCLUSÃO**

Os professores tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois podem aprender a autoadministrar, e a orientar o uso das adequadas estratégia de aprendizagem e assim capacitar o indivíduo a usá-las em diversos momentos para a aquisição de novas informações. A avaliação é uma tarefa didática essencial para o trabalho docente. Avaliação contínua e

acumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais favorece a orientação contínua dos alunos por meio de feedbacks reportados ao longo deste processo e oportunizam identificar as dificuldades dos educandos, orientá-los para melhor aprender, e desenvolver a capacidade de identificar a melhor estratégia a ser utilizada em cada momento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. H. de. *A incorporação dos princípios e das diretrizes do Sistema Único de Saúde aos cursos de formação do auxiliar de enfermagem: o Projeto Larga Escala no período de 1989 a 1992*. 2000. 112 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Prática de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://pandora.cisc.usp.br/teses/disponiveis/6/6135/tde-04092008-101843/publico/AlvaHelena.pdf>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2015.

BASSINELLO, G. A. H. *Projeto larga escala: análise histórica e compreensão dos resultados para a enfermagem no estado de São Paulo*. 2007. 217 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?Code=vtls000411135>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2015.

BITTAR, S. F. G. *A formação profissional do auxiliar de enfermagem: a experiência do Projeto Larga Escala no município de Natividade/RJ*. 2009. 81 f. Dissertação (Mestrado). Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, da Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[HTTP: www.bases.bireme.br](http://www.bases.bireme.br)>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2015.

BUROCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.12, n.2,1999.

GOTTEMS, L.B. D, ALVES, E.D., SENA, R.R. A Enfermagem Brasileira e a profissionalização de nível técnico: Análise retrospectiva. *Revista Latino Americano – Outubro 15(5) WWW.EErp.USP/rlae*

LIBÂNIO, J.C. *Didática*. São Paulo: Editora Cortez; 1994;

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar*- 10ª Ed- São Paulo: Cortez; 2005.

LUCKESI, C.C. *Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?* Ideas 1990.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RODRIGUÊS, M. R.; BUGS; M. B. – Experiências de formação de trabalhadores de enfermagem no Brasil: Um estudo bibliográfico. *Anais do 5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais*. Período: 09 a 15 de outubro de 2011.

SILVA, C.S. *Medidas e avaliação em educação*. Petrópolis: Vozes; 1991.

### AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO: TECNOLOGIA DE PODER. REGULAÇÃO OU QUALIDADE?

LUSIVO, Cláudia Milaré de Toledo  
SME Sorocaba

#### RESUMO

Este artigo socializa reflexões de pesquisa sobre avaliação externa, no contexto biopolítico. Por meio de análise documental e bibliográfica questiona sua relevância social no processo de aprendizagem dos alunos e na construção qualitativa da educação escolar. A adoção de valores da classe dominante como referências pressupõe a reprodução social por meio da exclusão dentro do sistema.

Palavras-chave: Biopolítica; Qualidade da Educação; Avaliação.

#### INTRODUÇÃO

A vasta literatura sobre avaliação educacional (FERNANDES, 2009; SOUSA, 2010; LUCKESI, 2010; LUCKESI, 2011; FREITAS, 2011; entre outros) a considera como um processo complexo, cujos tipos e perspectivas são orientados por concepções que variam conforme o contexto sociopolítico, podendo determinar práticas de avaliação diferenciadas. Além disso, tal processo representa um comportamento intelectual dispersivo, que passeia por diferentes campos, desde o filosófico, ético, moral, sociológico, político, psicológico, até o econômico.

Entender os processos de avaliação é entender que as forças políticas hegemônicas das sociedades delimitam princípios com base em seus anseios e interesses; por isso, quaisquer processos avaliativos possuem uma finalidade e, assim, estão inseridos no cotidiano escolar.

Para esta reflexão, traz-se à tona uma questão: a avaliação escolar em larga escala se constitui em mecanismo que possibilita, de fato, mensurar a aprendizagem dos alunos das diferentes classes sociais e a qualidade da educação dos sistemas ou redes de ensino?

Com vistas a esse questionamento, uma análise documental e bibliográfica possibilitou elencar como objeto de estudo a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, do tipo em larga escala, aplicada aos alunos do ciclo de alfabetização do ensino fundamental.

Partindo da hipótese de a avaliação ser um dispositivo<sup>33</sup> de poder para controle e regulação social, perseguiu-se o objetivo de analisar a avaliação em larga escala como dispositivo de poder de uma sociedade capitalista e globalizada que busca manter o status quo estabelecido, considerando os mecanismos biopolíticos<sup>34</sup> inseridos no cotidiano escolar.

---

<sup>33</sup> Segundo Aganbem (2009, p.40) os dispositivos referem-se “a qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”.

<sup>34</sup> Entende-se por mecanismos biopolíticos as tecnologias disciplinares utilizadas sobre o corpo-espécie enquanto forma de regulação e controle da população. É o que caracteriza a biopolítica.

As reflexões que se apresentam estão pautadas no peso dado pelos sistemas e pela escola à avaliação, nem sempre tão visível e audível, mas sempre presente, a fim de demonstrar a eficácia desse dispositivo de poder, especialmente, a partir do cenário sócio-histórico-político que se desenhou por volta dos anos 1980, com a Reforma do Estado.

Reforma do Estado, no viés de seus mentores, é entendida como a melhora do desempenho da máquina governamental para, ao final, proporcionar serviços melhores para o benefício do cidadão e atender às exigências das agências reguladoras internacionais para uma maior governabilidade (GANDINI; RISCAL, 2010). A Reforma do Estado deveria responder com maior rapidez e eficiência as mutações do mercado global às demandas sociais, flexibilizar a ação estatal e liberar a economia, levando-a a um novo ciclo de desenvolvimento. As propostas de combate à pobreza que viabilizavam os projetos do próprio governo atendiam as teorias preconizadas pelos organismos multinacionais, entre eles Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como a substituição da racionalidade técnica e burocrática por competências de interação e responsabilidade pessoal.

A Reforma do Estado, no contexto do neoliberalismo<sup>35</sup>, estabeleceu o mercado como definidor das relações sociais, da visão de mundo, das ações e aspirações do homem. O dirigismo econômico levou à servidão o cidadão diante do Estado. “Os cidadãos passaram a ser clientes num mundo globalizado; a lógica dessa lógica expressou-se pela eficácia, sucesso, progresso a serviço do capital e do poder, o que fortaleceu os mecanismos de controle e regulação de uma sociedade biopolítica” (LUSIVO, 2014, p.20).

As pressões do capital fazendo-se presentes por políticas de liberalização, de desregulamentação e privatização, formaram uma padronização de condutas políticas que inviabilizaram possibilidades distintas que não fossem as determinadas pela globalização.

Considerando que uma política educacional [...] “visa assegurar a adequação entre as necessidades sociais da educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais” (AKKARI, 2011, p. 12), pode-se afirmar que as avaliações dos sistemas educacionais da contemporaneidade objetivam fornecer informações sobre sua eficácia e rentabilidade econômica e social ao Estado-nação.

Nesse cenário, a subjetivação do sujeito se faz presente, pois

*[...] o sujeito da contemporaneidade tornou-se consumidor de uma cultura massificada pela globalização, individualizando-se cada vez mais por motivos competitivos e de exclusão, amalgamado pela transformação da educação que de direito social tornou-se, de fato, serviço prestado à população, considerando ser a educação, um bem econômico. (LUSIVO, 2014, p.31).*

A educação básica torna-se centro de investimento público, considerando ser um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis, pois, neste nível de ensino se pode dotar os indivíduos de capacidades básicas para o trabalho em tempos de globalização, atender grande contingente de alunos com menores gastos.

Neste cenário sócio-político neoliberal e de globalização, ocorreram reformas educacionais que estabeleceram mecanismos biopolíticos (da gestão empresarial) para controle e regulação da eficiência e eficácia dos sistemas. A avaliação efetivou-se como um instrumento de controle, eixo estruturante das políticas públicas, uma vez que (a educação) passa ser importante estratégia para o desenvolvimento econômico.

---

<sup>35</sup> Entende-se ser um modelo econômico e político que no plano da ideologia se materializa no predomínio do fetichismo da mercadoria; no plano econômico e social, traduz-se no processo crescente de exclusão social, a partir da exclusão econômica e social da classe trabalhadora; e no plano das teorias, na crise da razão (CORRÊA, 2003, p. 39).



## SISTEMA DE AVALIAÇÕES: DISPOSITIVO DE REGULAÇÃO DE RESULTADOS

Sob o ângulo da gestão, a grande mudança trazida pelas reformas educacionais foi em relação às formas de responsabilização ou de controle; foi operacionalizada nas políticas públicas educativas a obrigação de resultados por meio da noção de *accountability* (prestação de contas) [...] “que se insere em um processo de gestão para explicar as atividades realizadas e os resultados obtidos em função de objetivos predeterminados” (AKKARI, 2011, p. 85).

A avaliação, nesse sentido, torna-se o instrumento de gestão educacional que regula e fiscaliza a aferição de rendimento, controlando os resultados, estabelecendo parâmetros para comparação e classificação de desempenho dos alunos e informando sobre eficiência e eficácia dos serviços educacionais, atendendo, por fim, aos ditames dos organismos internacionais, mentores da normatização da onipotência do capital.

Os organismos multinacionais, entre eles, o Banco Mundial, foram determinantes quanto à demanda educacional para um controle dos investimentos públicos em prol da qualidade da educação focada na rentabilidade produtiva.

*Uma vez que el sector público há decidido em qué forma distribuirá los recursos públicos, es importante que determine cuáles serán las especialidades y aptitudes que será necesario adquirir em cada nivel de enseñanza financiado publicamente, y que vigile su adquisición. Hay mucho margen para un uso más generalizado de mecanismos de establecimiento de normas y de vigilancia de los resultados de la enseñanza y teóricamente para um mayor uso de las definiciones internacionalmente convenidas. La OCDE, por ejemplo, propone la vigilancia permanente de três categorías de indicadores uniformes de rendimiento para sus países miembros, a saber, los resultados obtenidos por los estudiantes, los resultados del sistema y los resultados del mercado laboral. Uma vez establecidas as normas sobre rendimiento, es preciso observar el rendimiento y vincularlo a incentivos. Se puede utilizar una variedad de indicadores del rendimiento, entre ellos, aunque no exclusivamente, las pruebas y los exámenes. Lo que se examine tiende a ser lo que se enseña y, em consecuencia, los exámenes públicos, em particular, tienen grandes posibilidades de mejorar la calidad del aprendizaje del alumno. (...) Las mediciones del rendimiento tienen aplicaciones de política y aplicaciones pedagógicas. Se pueden utilizar para vigilar los avances hacia la consecución de las metas educacionales nacionales, evaluar la eficacia y eficiencia de políticas y programas determinados, responsabilizar a las escuelas del rendimiento de los alumnos, seleccionar a los estudiantes y otorgales certificados, y proporcionar información a los profesores acerca de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes considerados individualmente. Se pueden además combinar com incentivos para impulsar a um sistema a obtener mejores resultados (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 112).*

Inserida no cotidiano escolar, quanto à avaliação dos sistemas/redes de ensino, cuja responsabilidade é do poder público, tem-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb<sup>36</sup>, que foi criado em 1990; sendo uma tecnologia da biopolítica, é um modelo gerencialista que acentua as preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas no manejo das políticas de currículo. Tais avaliações são elaboradas, organizadas e conduzidas por agentes externos às escolas; são aplicadas a

---

<sup>36</sup> A Portaria Nº 482, de 7 de junho de 2013, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, em seu Art. 1º determina que: “O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB passa a ser composto por três processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRES e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA” (BRASIL, 2013).

uma rede de ensino ou em várias delas, aos alunos matriculados em séries/anos selecionados; padroniza-se o instrumental avaliativo, sobre o qual são aferidos os erros e acertos, enquadrados numa escala de desempenho, chamada de escala de proficiência, cuja métrica corresponde às habilidades e competências de uma matriz de referência, a partir do olhar da classe hegemônica, as quais se esperam que os alunos desenvolvam. Porém, seus mentores reconhecem que os resultados das avaliações não são suficientemente explorados para auxiliar na gestão educacional e no trabalho pedagógico (LUSIVO, 2014).

A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, tomada como objeto de pesquisa, é o eixo da reflexão à luz do pensamento de Michel Foucault sobre relações de poder e de Pierre Bourdieu sobre reprodução social. A ANA insere-se no rol de produção de saberes pelo Estado. A estrutura da avaliação envolve instrumento com objetivos de aferir, anualmente, o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças matriculadas no 3º Ano do ensino fundamental, atendendo a legislação vigente.

ANA fortalece a hipótese de que a avaliação, revestida de violência simbólica, regula e controla o rendimento dos alunos e legitima a reprodução social, considerando-se a desigualdade de capital cultural, cognitivo e escolar entre os alunos que são submetidos às mesmas questões desse instrumento padronizado de avaliação, sob o mesmo referencial curricular. Tal hipótese se estende ao controle dos indicadores da qualidade da educação com base em medidas de desempenho que pretendem retratar o desenvolvimento do país.

A produção do sujeito moderno se faz por meio da utilização da heterogeneidade das técnicas biopolíticas e de seus efeitos de sujeição. Isso é o panoptismo, ou seja, o olhar por toda parte, que marca a inserção do indivíduo numa organização social, cujos mecanismos de controle são dispersos e internalizados pelos sujeitos. É o poder que se impõe aos indivíduos de forma invisível, [...] “mediante ação de múltiplos micropoderes (do policial, do padre, do professor, do médico-pediatra, do supervisor, etc), os quais investem uns sobre os outros, estendem-se uns aos outros, perfazendo, portanto, uma microfísica do poder” (GADELHA, 2009, p. 37). Para Foucault (2008), os dispositivos biopolíticos dominam o corpo social para torná-lo útil à produção e dócil para os mecanismos de controle e regulação.

A instituição escolar acaba por instaurar dispositivos e ações biopolíticas que, sob o controle de um poder panóptico busca maior produção e melhor resultado. Ela se faz presente como espaço de fabricação de sujeitos subjetivados a uma discursividade própria que opera em função de processos de normatização, caracterizando, por conseguinte, a educação como biopolítica, no contexto político do biopoder<sup>37</sup>.

*Não raramente, observam-se alunos fixados em carteiras escolares a ouvir conteúdos previamente determinados para sua formação, num espaço-tempo estipulado para cada conteúdo/área do conhecimento e/ou para diferentes ações de brincar, lanchar, pensar, produzir, falar, sentir, além do controle rigoroso da frequência escolar etc. Sendo assim, os discursos tornam-se fluidos pelos dispositivos pedagógicos para que possa ser garantido o funcionamento dessa maquinaria escolar na produção da subjetividade e da formação do cidadão útil (LUSIVO, 2014, p. 62).*

Segundo Foucault (2008), o exame, traduzido aqui como avaliação externa, se generaliza como forma de subjetivação, pois permite conhecer indivíduos, dar a cada um deles uma classificação específica, ligando-o a padrões e desvios que fogem à normalização (ao bom resultado). Este poder disciplinar tem como propósito corrigir posturas, classificar aptidões, tornar o indivíduo mais útil e homogeneizar comportamentos, via determinação de regras.

*Tal como a vigilância e junto com ela, a regulamentação é um dos grandes instrumentos de poder no fim da era clássica. As marcas que significavam status, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas*

---

<sup>37</sup> Entende-se biopoder o controle externo como forma de poder atuante sobre toda a vida do sujeito, estendido ao corpo social.

*ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras (FOUCAULT, 2008, p. 154).*

Pierre Bourdieu (2011), ao elaborar uma teoria geral das classes sociais, construiu uma correspondência entre práticas culturais e classes sociais, buscando compreender o princípio que legitima a hierarquia social. Para o autor, a disposição estética é a expressão distintiva de uma posição privilegiada no espaço social, pois as diferenças do capital cultural (conhecimentos e habilidades adquiridos no meio familiar ou na escola) marcam a legitimação da “distinção natural” pretendida pela burguesia, como absolutização da diferença social, uma vez que no capital cultural apoiam-se os princípios da produção e reprodução social.

Todavia, Bourdieu (2011) atentou-se aos mecanismos escolares de reprodução cultural e social, bem como às estratégias de utilização do sistema escolar postas em prática pelos diferentes agentes. Criticou a escola como instância democratizadora e difusora de cultura universal e evidenciou [...] “afirmação do caráter de classe inscrito em suas formas de recrutamento do público, em seu funcionamento pedagógico e em seus efeitos sobre o destino social e profissional dos egressos” (NOGUEIRA, 2009, p. 50).

A escola, espaço social de produção de conhecimento, impõe a definição de educação que estabelece com o saber (valores e visões de mundo da classe hegemônica), por meio das habilidades estabelecidas no currículo escolar, atribuindo-lhe valor considerado como virtude escolar. Esta tem o controle devido, por meio de avaliação, a qual atesta a legitimidade do capital escolar. Legitima-se a classificação e aptidões e a homogeneização de comportamento, por meio de regras instituídas.

Esse poder da regulamentação naturaliza, segundo Dias Sobrinho (2010), a marginalização de massas de indivíduos que se desviam do padrão, que fogem à normatização, pois, privados dos meios de sobrevivência biológica e social, aceitam um veredicto de inferioridade e emudecem suas vozes.

Bourdieu (2011) revelou que a função social da avaliação, a qual classifica socialmente os indivíduos, se disfarça sob a aparência de sua função técnica, a qual promove a classificação escolar dos alunos. O momento formal da avaliação representa a face mais visível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino.

Eis aí, o papel controlador da avaliação. E, no caso, socialmente, a ideia da qualidade da educação é trabalhada a partir da avaliação em larga escala que obedece a uma matriz curricular, produzindo resultados traduzidos como o índice de desenvolvimento da educação, na condição de propor correções e alcançar metas mais arrojadas de qualidade e desenvolvimento. É a sociedade do controle imperando com constantes sinais reguladores.

*Isso mostra como o conjunto das avaliações em larga escala, como políticas públicas, insere-se numa racionalidade neoliberal, onde o Estado não se compromete com o funcionamento das instituições e/ou com o provimento de condições adequadas para a população, passando a ser, tão somente um regulador do jogo que se trava na sociedade (LUSIVO, 2014, p. 64).*

## CONSIDERAÇÕES

Na legislação educacional vigente há uma tendência discursiva de prevalência da avaliação formativa enquanto avaliação da aprendizagem dos alunos para uma pretensa qualificação da educação escolar. Porém, este discurso legal apresenta uma contradição com a prática existente nos sistemas de ensino que, por meio das avaliações em larga escala, acaba por aferir o

rendimento do aluno e excluir aqueles que fogem dos padrões estabelecidos para a faixa da normalidade (quantitativa e economicamente qualitativa). Pelo sistema nacional de avaliação não se observa preocupação com o processo formativo como direito social.

Nesta lógica e pelas orientações dos organismos multilaterais direcionadas aos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, os sistemas de ensino implantam práticas, valores e diretrizes de caráter pragmático que corroboram a sociedade capitalista, propondo por meio das mudanças organizacionais a lógica empresarial, o gerenciamento e a liderança como vantagens competitivas. Vale ressaltar que a valorização da progressiva formação de capital humano teve como âncora habilidades e competências tidas como essenciais para o contexto social e aspirações das forças políticas no processo de reestruturação produtiva no país.

Esse sistema nacional de avaliação focado nas escolas e na mensuração de habilidades e competências dos alunos corrobora a hipótese de que o Estado cumpre seu papel de avaliador, regulador e controlador do processo educativo dos alunos, buscando identificá-los, construir saberes sobre os mesmos, enquadrá-los numa faixa de normalidade para, a partir daí, conhecer outros que fogem dessas “competências fundamentais”, a fim de diferenciá-los e conduzi-los a um estado de permanente formação.

A ANA tem poder de dispositivo biopolítico que atua como processo de subjetivação e, assim, conforme Agamben (2009, p. 12), [...] “é um processo inelutável de sujeição dos indivíduos ao poder”. Os “excluídos por dentro do sistema” (DIAS SOBRINHO, 2010), da meritocracia escolar, são aqueles cujas habilidades e competências estimadas pelo sistema não atingem o nível minimamente considerado para o sucesso escolar. Eles estão inseridos no sistema, porém excluídos do processo de aprendizagem estabelecido e normatizado.

O governo da educação é recoberto por um discurso (disfarçado) de intencionalidades sociais, como melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades sociais. Porém, a avaliação em larga escala, entre elas, a ANA, corrobora a discriminação, uma vez que tende a expressar o nível de aprendizagem do aluno, sua capacidade intelectual, por meio da medição do aprendido, num momento estanque, num recorte do processo, desconsiderando-o na sua integralidade. Mensuram-se erros e acertos num único modelo de instrumento aplicado a uma multiplicidade de seres de diferentes classes sociais, com diferentes bagagens (capital social, cultural, escolar), a partir de um currículo padronizado, com expectativas de aprendizagens para todos os alunos (habilidades e competências) determinadas pela classe dominante e constituídas como “verdades” a serem perseguidas, além de útil para o sistema capitalista e para a economia de mercado vigente. Segundo Freitas (2011, p. 18) “não se elimina a relação que os processos didáticos e de avaliação mantêm com os objetivos que emanam dessas funções ‘impostas’ socialmente”.

As avaliações externas não garantem a aprendizagem dos alunos e, assim, não asseguram a formulação de políticas públicas que viabilizem a aprendizagem de todos os alunos, de forma a atender, de fato, as prescrições legais. No contexto em que está inserida, a mensuração das capacidades básicas se faz necessária para formação de mão de obra produtiva, uma vez que o segmento da população atendido pelo serviço público da educação no nível da educação básica, na sua grande maioria, é das novas gerações da classe trabalhadora. O ciclo de alfabetização do ensino fundamental inicia esse processo de subjetivação e de controle da formação de mão de obra.

*Assim, as avaliações em larga escala representam estratégias de manutenção do status quo, pois o volume e estrutura do capital escolar a ser reproduzido (currículo das classes dominantes), não são regularidades inerentes à condição das camadas populares - constituição do seu habitus, cuja produção cultural é mais frágil frente ao valor considerado como virtude escolar no meio social. (LUSIVO, 2014, p. 116).*

Depois de vinte anos da implantação de um sistema de avaliações (SAEB), de testagem padronizada, o analfabetismo funcional ainda impera e se mostra evidente nos resultados da educação básica. As testagens padronizadas podem oferecer um possível diagnóstico, mas não conseguem mapear as fraquezas e as deficiências do ensino para que possam ser corrigidas e assegurarem a aprendizagem, de fato, de todos os alunos. Há de se reverter o quadro de economização da educação, via produção empresarial, para uma educação de qualidade para todos. Eficiência e eficácia do processo de aprendizagem e qualidade da educação remetem-nos ao processo de viabilidade do ensino e as condições que lhe dão suporte, subsidiados pelos próprios sistemas, que vão além dos econômicos.

A educação, e com ela a avaliação, para servir ao propósito da emancipação social, não devem continuar sob a política de direito igual entre os desiguais, o que somente ratifica a desigualdade social e a perpetua. É o desafio de se pensar em outras possibilidades da avaliação, já que está posta e veio para ficar, ou como utilizá-la a favor dos alunos, de todos os alunos, considerando nestes suas diferenças, suas divergências, suas desigualdades. É a possibilidade de a escola superar o desafio de criar espaços e condições para todos os alunos, cuja lógica, hoje, não é para todos e oportunizar a eles a construção de [...] “uma relação com o saber escolar de forma a se mobilizarem para aprender” (GIOLO, 2011, p. 41). Trabalhar sobre potências e não sobre carências, cria-se uma possibilidade para melhorar uso do já existente. Aqui pode ser reinventada a utilização da avaliação, seja de sistema, institucional ou da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. p. cm. El desarrollo em la práctica. Washington, D.C. 1996. Disponível em: < [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016\\_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf)>. Acesso em: 08/ mar./2014.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.

CORRÊA, Vera. *Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?* 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo, SP: UNESP, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 35. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 3 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

- GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões*, a partir de Michel Foucault, Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.
- GANDINI, R. P. C.; RISCAL, S. A. A gestão da educação como setor público não estatal e a transição para o Estado fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (orgs). *Política e Gestão da Educação*. 3 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010, p. 41- 60.
- GIOLO, Jaime. Bernard Charlot: a educação mobilizadora. In: REGO, Teresa Cristina et al. (Orgs.). *Educação, escola e desigualdade*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Revista Educação, Editora Segmento, 2011.p. 27-52.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 21. ed., São Paulo: Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. 1 ed., São Paulo: Cortez, 2011.
- LUSIVO, Cláudia Milaré de Toledo. O que não se diz e não se vê sobre o que se diz e vê: a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2014.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudia M. Martins. *Bourdieu e a educação*. 3 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.
- SOUSA, Clarilza Prado de. Significado da avaliação do rendimento escolar: uma pesquisa com especialistas da área. In: \_\_\_\_\_ (Org.) *Avaliação do rendimento escolar*. 16 ed., Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 109-140.

## **Eixo 2 - CIDADANIA E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO**

### **POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS DA UTILIZAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A INTEGRAÇÃO DOS NÍVEIS DE AVALIAÇÃO**

FILIPE, Fabiana Alvarenga  
UNESP/Rio Claro

#### **RESUMO**

Este trabalho objetiva trazer algumas consequências que as avaliações em larga escala podem trazer para organização do trabalho escolar, bem como de apontar a importância da integração dos três níveis de avaliação (aprendizagem, institucional e em larga escala). Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Avaliação em larga escala; Integração dos níveis de avaliação.

#### **INTRODUÇÃO**

Com a implantação do ideário neoliberal no Brasil, que teve início na década de 1990, as avaliações em larga escala ganham centralidade e passam a servir de mecanismo de controle, tendo objetivo verificar a melhoria da qualidade educacional.

O PDRAE – Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, criado pelo MARE – Ministério de Administração e Reforma do Aparelho do Estado é o documento que dá legitimidade ao modelo gerencialista no Brasil, trazendo para o campo educacional a concepção mercadológica, que utiliza os critérios de eficácia, eficiência e produtividade.

Com a inserção dessa concepção no campo educacional, tornam-se necessários mecanismos para aferir a qualidade da educação ministrada nas escolas e nos sistemas de ensino, de forma que as avaliações em larga escala ganham centralidade, sendo valorizados o alcance de pontuações em testes e as metas estabelecidas quantitativamente. Dessa forma, há a indução de uma nova forma de se organizar a escola e o trabalho docente.

Nesse sentido, este trabalho possui o objetivo de trazer algumas consequências que as avaliações em larga escala podem trazer para organização do trabalho escolar com a utilização da concepção mercadológica de qualidade educacional, além de sinalizar para outra direção, qual seja, a utilização dos níveis de avaliação de forma integrada.

Para tanto, trataremos num primeiro momento um breve histórico da implantação das avaliações em larga escala no Brasil; no segundo tópico trataremos algumas consequências que essas avaliações podem trazer para organização do trabalho escolar; no terceiro tópico trataremos outra forma de “olhar” a avaliação, qual seja, a integração dos três níveis; por último trataremos as considerações finais acerca da discussão.

#### **AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO NEOLIBERAL: UM BREVE HISTÓRICO DA IMPLANTAÇÃO**

Com o destaque que as avaliações em larga escala ganham no contexto neoliberal, a concepção de qualidade educacional passa a ser associada a resultados quantitativos, sendo deixados de lado os processos educacionais.

A utilização das avaliações em larga escala no Brasil teve início em 1988 com a aplicação piloto do SAEP – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, sendo que, em 1990 é iniciado seu primeiro ciclo e, em 1993 é desenvolvido o segundo ciclo. (WERLE, 2011)

Após a Reforma do Estado, que foi legitimada pelo PDRAE, o MEC – Ministério da Educação consolidou o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Nesse período, de acordo com Werle (2011, p. 775), há uma “[...] reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas.”

Dessa forma, o SAEB passou a ocorrer a cada dois anos e avalia em âmbito nacional, de forma amostral, estudantes das quartas e oitavas séries do Ensino Fundamental e da terceira série do Ensino Médio de redes públicas e privadas tendo como foco Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (solução de problemas). (WERLE, 2011).

A partir desse período, várias avaliações em larga escala foram implantadas no Brasil: em 1998 foi criado o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; em 2000, o Brasil inicia sua participação no PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, organizado pela OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – o qual se realiza trienalmente; em 2004 é criado o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior; em 2005 foi instituída a Prova Brasil (também conhecida como ANRESC – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar), que tem como objetivo avaliar censitariamente, em Língua Portuguesa e Matemática, alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (respectivamente, 5º e 9º anos de escolaridade) contemplando as redes de ensino que ampliaram o Ensino Fundamental para 9 anos.

Nesse ponto, cabe salientar que os dados da Prova Brasil e do SAEB são utilizados na compilação de dados do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, instrumento de medida criado em 2007 pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, que combina dois indicadores: o desempenho dos alunos em testes padronizados (SAEB e Prova Brasil) e os indicadores de fluxo, como promoção, repetência e evasão. Com o IDEB é sacramentada na educação brasileira a associação entre índices de desempenho (resultados quantitativos) e qualidade educacional.

Dando continuidade às iniciativas voltadas para avaliação em larga escala no Brasil, temos no ano de 2008, a implementação da Provinha Brasil, que tem como objetivo avaliar o processo de alfabetização desde as etapas mais precoces da escolarização; no mesmo ano foi criado o IGC – Índice Geral de Cursos, indicador de qualidade de instituições de Educação Superior, que “[...] agrega dados das avaliações Enade e dos cursos de pós-graduação das Instituições de Ensino Superior, conforme os critérios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes).” (WERLE, 2011, p. 788); em 2010 é estabelecido o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. (WERLE, 2011)

Diante do exposto, torna-se possível afirmar que a partir da década de 1990, com a implantação do modelo neoliberal no Brasil, as avaliações em larga escala ganham centralidade no país e como trataremos a seguir, podem trazer consequências para organização do trabalho escolar.

## **AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL: POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS**

Como já dito anteriormente, a partir da década de 1990, com amparo do PDRAE, as avaliações em larga escala ganham centralidade no Brasil e como a lógica que permeia esse novo modelo adotado pelo país é de caráter mercadológico, essas avaliações passam a servir de ferramenta de gerenciamento e controle, podendo trazer consequências para organização do trabalho escolar. Esse assunto tem sido analisado por diversos autores dentro do contexto da redefinição do papel do Estado nas políticas públicas, conforme trataremos neste tópico.



Para Afonso (2000), com a fusão dos valores neoconservadores (emergência do Estado-Avaliador) e dos valores neoliberais (introdução de mecanismos de mercado), a “avaliação estandardizada criterial com publicitação de resultados” é a *[...] modalidade de avaliação [que] permite evidenciar, melhor que qualquer outra, o já designado “paradoxo neoliberal”: por um lado, o Estado quer controlar mais de perto os resultados escolares e educacionais (tornando-se assim mais Estado, Estado Avaliador) mas, por outro lado, tem que compartilhar esse escrutínio com os pais e outros “clientes” ou “consumidores” (diluindo aí também algumas fronteiras tradicionais, tornando-se mais mercado e menos Estado).* (AFONSO, 2000, p. 122).

Dessa forma, a privatização, relacionada à formação de “quase-mercados” educacionais, é uma das consequências da utilização das avaliações em larga escala no contexto neoliberal. Para o autor, “são quase porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes.” (AFONSO, 2000, p. 115, grifo do autor), por exemplo no que tange à maximização dos lucros, pertinente à esfera mercadológica, que nem sempre é buscada pela educação. Com esse mecanismo de “quase-mercado”,

*[...] o Estado não abrindo mão da imposição de determinados conteúdos e objectivos educacionais (de que a criação de um currículo nacional é apenas um exemplo), permite, ao mesmo tempo, que os resultados/produtos do sistema educativo sejam também controlados pelo mercado.* (AFONSO, 2000, p. 122)

Para Souza e Oliveira (2003, p. 880), “[...] a noção de quase-mercados supõe regulamentação governamental, para o que os sistemas de avaliação, muitas vezes reduzidos a procedimentos de medida e de fiscalização, são muito funcionais.”

Além da privatização, a responsabilização é outra consequência da forma como estão sendo utilizadas as avaliações em larga escala. (AFONSO, 2000; FREITAS, 2011). Dessa maneira, “[...] os testes [...] têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado.” (FREITAS, 2011, p. 10, grifo nosso).

Para Afonso (2000, p. 44)

*[...] a emergência de políticas neoliberais e neoconservadoras veio dar novo impulso aos mecanismos de responsabilização em grande medida porque se tornou evidente a convergência de valores entre alguns modelos de prestação de contas e os pressupostos daquelas políticas, nomeadamente entre o direito de escolha da educação (educational choice) por parte dos pais, redefinidos como consumidores, e sua relação com a divulgação e escrutínio público dos resultados (ou produtos) da educação escolar, necessários para fundamentação dessas mesmas escolhas.*

Dessa forma, entendemos com Freitas (2011) que as categorias “Responsabilização e privatização caminham juntas” e que “A meritocracia é o ingrediente básico deste processo [...]” que

*[...] reúne os instrumentos para promoção de ranqueamento ou ordenamento de alunos, escolas ou profissionais da educação com a finalidade de definir recompensas para professores ou para a equipe da escola (salariais) ou punições (demissão ou perda de salário adicional).* (FREITAS, 2011, p. 17).

Para Casassus (2009, p 74), esse tipo de avaliação possui o objetivo de “[...] determinar posições e estabelecer rankings entre os indivíduos examinados.” Para o autor é um erro de natureza conceitual afirmar que essas provas medem o que os alunos

sabem e que é um erro mais grave equiparar a pontuação para se buscar a qualidade, pois “Pontuação não é qualidade. Qualidade não é pontuação.” (CASASSUS, 2009, p. 74)

Seguindo a mesma direção, Freitas et al. (2012, p. 48) apontam que “Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro.”

Souza e Oliveira (2003, p. 875) também contribuem com as discussões acerca das consequências que as avaliações em larga escala utilizadas dentro da lógica neoliberal podem trazer apontando que “[...] a avaliação encerra duas potencialidades bastante funcionais. De um lado, torna-se peça central nos mecanismos de controle, que se deslocam dos processos para os produtos, transferindo-se o mecanismo de controle das estruturas intermediárias para a ponta, via testagens sistêmicas [...]”, não importando “[...] como ocorre o processo ensino-aprendizagem, desde que ocorra.” e que, de outro lado,

*[...] a avaliação legítima “valorações” úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos rankings, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala. Tal competição é garantida pela associação entre desempenho e financiamento, podendo redundar em critérios para alocação de recursos, que incidem, até mesmo, em remunerações diferenciadas dentro de sistemas de ensino que até a pouco trabalhavam com a noção de remunerações isonômicas. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 875)*

Diante do exposto, é possível inferir que, além do ranqueamento que provoca a competitividade, é necessário questionar também a utilização dos resultados no estabelecimento de critérios para distribuição de recursos financeiros entre as instituições, de acordo com o bom ou mau desempenho. Exemplo disso é a política adotada pelo estado de São Paulo, que vincula a Bonificação do quadro do magistério aos resultados obtidos no IDESP – Índice de Desempenho da Educação Básica do estado de São Paulo, estabelecida pela Lei 1078/2008.

Além das possíveis consequências da utilização das avaliações em larga escala, conceitos importantes devem ser considerados nesta discussão, como por exemplo a “performatividade” que é “[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança.” (BALL, 2002, p. 4, grifo nosso). Esse delineamento conceitual deve ser destacado pelo fato que, com ele, o autor nos aponta a presença da medição e da competitividade na lógica adotada pelo sistema de avaliação.

De acordo com o autor citado, “na rígida lógica da cultura de desempenho, uma organização só investirá dinheiro onde puder obter retornos mensuráveis [...]” (BALL, 2005, p. 555). Dessa forma, os questionamentos do autor vão ao encontro do questionamento já explicitado de Souza e Oliveira (2003) acerca da associação entre o desempenho das instituições e a distribuição de recursos.

Santos (2004) aponta que, dentro da “cultura do desempenho”, os professores passam a treinar seus alunos para os testes, ou seja, frequentemente tanto a agenda desse profissional, “[...] como a do aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, têm que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho.” (SANTOS, 2004, p. 1153).

Com a exposição de algumas consequências que as avaliações em larga escala podem trazer para organização do trabalho escolar, é possível compreender que a política educacional brasileira tem dado ênfase aos aspectos relacionados ao mérito, ao desempenho, e aos resultados, sem dar a devida atenção ao processo e diante disso, compreendemos que é necessário apontar outro entendimento sobre a utilização das avaliações em larga escala.

## A INTEGRAÇÃO DOS NÍVEIS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A discussão sobre as possíveis consequências que as avaliações em larga escala podem trazer para a organização do trabalho traz um outro questionamento: é necessário descartar essas avaliações?

Cabe-nos ressaltar que não defendemos que as avaliações em larga escala deixem de existir, mas que esse mecanismo seja utilizado de uma forma que seus objetivos não sejam desviados. As avaliações em larga escala deveriam verificar o desempenho dos sistemas de ensino, mas estão servindo também para medir o desempenho do aluno, do professor e da instituição. Dessa maneira, concordamos com Freitas et al. (2012) que cada nível de avaliação deve cumprir o seu papel.

Nesse sentido, cabe-nos ressaltar que existem três níveis de avaliação educacional: a avaliação da aprendizagem, que é realizada na sala de aula, a avaliação institucional, que é interna à escola e a avaliação de redes de ensino em larga escala, que é de responsabilidade do poder público. Entendemos com Freitas et al. (2012) que os três níveis de avaliação devem ser trabalhados de forma integrada.

A avaliação da aprendizagem, parte integrante do trabalho pedagógico “[...] é atividade inerente ao trabalho docente, constituindo parte da cultura escolar já incorporada pelos alunos e pela família”. (SORDI; LUDKE, 2009, p. 314). No entanto, apesar de acontecer dentro da sala de aula, “[...] é necessário frisar que a avaliação do ensino-aprendizagem [...] tem como seu contraponto dialético a avaliação global da escola, a avaliação institucional [...]” (FREITAS et al., 2012, p. 13).

Equivocadamente, a avaliação da aprendizagem é realizada por muitos professores na etapa final do processo educativo. “Nesta visão linear, primeiro ocorre a aprendizagem e finalmente a verificação da aprendizagem. Se do ponto de vista das aparências é assim que ocorre, do ponto de vista processual, observando-se o interior da sala de aula, esta perspectiva mostra-se incompleta.” (FREITAS et al., 2012, p. 14).

Nesse sentido, Freitas et al. (2012, p. 14), propõem uma organização do trabalho pedagógico alternativa “[...] baseada na natureza dinâmica e contraditória das categorias, o que permite organizar o processo de ensino-aprendizagem em dois grandes núcleos ou eixos interligados: objetivos/avaliação e conteúdo/método.”. Para os autores, dessa forma a avaliação não é considerada etapa final do processo pedagógico, ou seja, “[...] os objetivos e a avaliação orientam todo o processo que segue.” (FREITAS et al., 2012, p. 15). Com a ideia, é possível compreender que se a avaliação for pensada apenas como uma garantia de unidade do processo “objetivos-conteúdos-métodos”, ela se torna subordinada numa posição final do processo pedagógico, ou seja, é preciso compreender que “[...] a avaliação não é questão de final de processo [...] ela está o tempo todo presente e, consciente ou inconscientemente, orienta nossa atuação na escola e na sala de aula atuais.” (FREITAS et al., 2012, p. 16-17)

O segundo nível – e que entendemos ser de grande importância – é a avaliação institucional, que se trata de “[...] um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela.” (FREITAS et al., 2012, p. 35)

A avaliação institucional é um processo difícil e deve ser utilizada como uma ferramenta, um meio para levantar os problemas da escola e propor as transformações necessárias. Freitas et al. (2012) trazem uma definição clara da avaliação institucional, considerando-a como “[...] um processo de apropriação da escola pelos seus atores [...] no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação.” (FREITAS et al., 2012, p. 36).

A avaliação institucional deve mediar os outros níveis de avaliação (FREITAS et al., 2012; SORDI; LUDKE, 2009), auxiliando no diálogo entre os membros dirigentes da instituição e os atores educacionais diretos (professor e aluno), repercutindo nos processos de qualificação das formas de participação docente no projeto da escola e indiretamente melhorando a aprendizagem dos estudantes. Esse nível de avaliação é bastante importante, pois é ele que abre caminhos para participação de todos os atores escolares.

O terceiro nível: avaliação de redes de ensino em larga escala (já debatido neste trabalho), possui o objetivo de orientar as políticas públicas e ocorrem no país, estado ou município. São de responsabilidade do poder público e seus dados devem subsidiar a avaliação institucional, que acontece internamente à escola e é de responsabilidade de seu coletivo.

Apresentados os níveis de avaliação educacional e seus objetivos, torna-se possível compreender a importância de que todos eles sejam trabalhados de forma integrada.

Nesse sentido, entendemos que as avaliações educacionais devem ser pensadas por todos os atores envolvidos no processo educacional, com a consciência de que é coletivamente que são construídos os parâmetros da qualidade educacional que realmente almejamos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das discussões, é possível inferir que as avaliações em larga escala no contexto neoliberal servem de mecanismo de gerenciamento e controle, podendo trazer algumas consequências para organização do trabalho escolar.

A meritocracia (FREITAS, 2011), a privatização, com a formação de quase-mercados (AFONSO, 2000; FREITAS, 2011; SOUZA; OLIVEIRA, 2003) e a responsabilização (AFONSO, 2000; FREITAS, 2011) são algumas consequências que as avaliações em larga escala podem trazer para escola.

Outro ponto importante que deve ser ressaltado é o ranqueamento entre alunos e instituições provocado pela utilização das avaliações em larga escala da forma como estão sendo utilizadas. (CASASSUS, 2009; SOUZA; OLIVEIRA, 2003; FREITAS, 2011)

A “performatividade” (BALL, 2002), e o desenvolvimento de uma “cultura do desempenho” (BALL, 2005; SANTOS, 2004) também são aspectos importantes que devem ser considerados.

Diante das consequências que as avaliações em larga escala podem trazer para organização do trabalho escolar, sentimos a necessidade de trazer outro modo de entender a avaliação, qual seja, a integração dos seus níveis (FREITAS et al., 2012). Nesse sentido, cabe-nos destacar a relevância da avaliação institucional como mediadora da avaliação da aprendizagem e da avaliação em larga escala, pois é nesse nível que há possibilidade de apropriação dos dados dos outros níveis de avaliação pelos atores escolares, o que possibilitará a transformação na organização do trabalho escolar.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 2 ed. Cortez Editora: São Paulo, 2000.151 p.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000300002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000300002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 20 ago. 2014.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: < <http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf> >. Acesso em: 07 ago. 2014.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a

segmentação social. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 9, p. 71-78, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

FREITAS L. C. de. et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. 87 p.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 09 mar. 2015.

FREITAS, L. C. de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, n. 3, Campinas, 2011, p. 35. Disponível em: <[http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz\\_freitas.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf)>. Acesso em: 28 mai. 2014.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. 2004. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 out. 2014.

SORDI, M. R. L. de., LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação, Campinas, Sorocaba*. v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 out. 2014.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: aval. pol. públ.* Educ. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>>. Acesso em 19 abr. 2013.

## Eixo 2 - CIDADANIA E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO

### AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PNE: INADEQUAÇÃO DO USO MERITOCRÁTICO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

ALMEIDA, Luana Costa  
Unicamp/Univás  
DALBEN, Adilson  
UNISAL

#### RESUMO

Inserido em projeto financiado pelo Observatório da Educação - Capes e partindo da discussão dos modelos de avaliação adotados para análise da realidade educacional, o presente trabalho analisa o uso dos resultados das avaliações em larga escala proposto no PNE, discutindo as fragilidades técnicas do modelo estatístico adotado e a inadequação de seu uso para fins classificatórios e meritocráticos.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala; PNE; Meritocracia.

#### INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, temos vivenciado o crescimento de avaliações em larga escala, inseridas em um estilo de gestão cujo modelo de governança foi chamado por Barroso (2005, p. 737, grifos do autor) de “pós-burocrático”, o qual se organiza em torno de dois referenciais principais “o do ‘Estado avaliador’ e o do ‘quase-mercado’”. Neste modelo os testes padronizados têm lugar de destaque e são usados como instrumento de medição do desempenho escolar de alunos de diferentes níveis em vias de proceder à avaliação dos estabelecimentos escolares.

A perspectiva da utilização dos resultados dos testes padronizados como sinônimo da avaliação da qualidade tem sido amplamente analisada, e duramente criticada, por estudiosos da área que se preocupam com o modelo avaliativo adotado (dentre outros, ALMEIDA, DALBEN e FREITAS, 2013; FREITAS, 2009; SOUZA e ARCAS, 2010; VIANNA, 2003; FRANCO, 2001).

Inserido nas reflexões produzidas no projeto de pesquisa financiado pelo Observatório da Educação – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), “A qualidade da escola pública: um estudo longitudinal para a sustentação da responsabilização compartilhada” e circunscrito às reflexões acerca do papel das políticas de avaliação e dos modelos avaliativos adotados para análise da realidade educacional nacional, o presente trabalho questiona o uso dos resultados das avaliações em larga escala proposto no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 13005/2014), discutindo as fragilidades técnicas do modelo estatístico adotado para análise do trabalho desenvolvido pelas escolas e a consequente inadequação de seu uso para fins classificatórios e meritocráticos (Meta 7 do PNE, especialmente estratégia 7.36).

Devido às limitações de espaço para a construção do presente trabalho, optamos pela síntese das principais características da proposta de avaliação contida no PNE, procurando focar o modelo técnico adotado pela avaliação em larga escala adotada, o qual traz limitantes que o desabilitam para os fins planejados na referida Estratégia 7.36.

## **PNE: DELIMITAÇÃO DO DOCUMENTO**

Anunciado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) o PNE deve ser produzido a cada dez anos e objetiva a proposição das diretrizes e metas para a educação nacional em todos os níveis e modalidades de ensino, tendo sido sancionado pela primeira vez em 2001 (Lei nº 10172/2001), no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Tal documento tem como espaço de discussão de sua proposição e implementação a Conferência Nacional de Educação - CONAE, que, segundo delimitação oficial disponível no site do MEC<sup>38</sup>, é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional, sendo organizada para tematizar a educação escolar, realizada em diferentes espaços e envolvendo diversos atores.

Como já discutido em trabalho anterior (ALMEIDA, 2014), embora a CONAE tenha como objetivo avaliar a execução do PNE em vigor e subsidiar a elaboração do plano para o decênio subsequente, nem sempre suas deliberações são assumidas no documento oficial. Na delimitação do PNE atual não apenas sua redação final possui delimitações diferentes do documento de referência elaborado pela CONAE (FNE, 2013), como após divulgação recebeu pedidos de veto propostos pelas entidades educacionais da área, os quais não foram atendidos. O PNE atual foi sancionado sem nenhum veto pela presidente Dilma Rousseff, tendo sido publicado no Diário oficial da União de 26 de junho de 2014, em edição especial, sob a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE e dá outras providências.

## **UMA ANÁLISE DO PNE: DELIMITAÇÕES TÉCNICAS E LIMITAÇÕES INERENTES**

O conteúdo do PNE remete diretamente à necessidade da construção de uma educação nacional de qualidade, reverberando o discurso da busca pela qualidade na oferta da educação básica, a qual faria frente ao cenário de desigualdade social que vivenciamos nacionalmente. Tal documento intenciona que, a partir de suas metas e estratégias, a qualidade nas diferentes instituições escolares se faça efetiva e, corroborando a tendência observada desde a década de 1990 com o fortalecimento do Estado Avaliador no Brasil, coloca um forte destaque ao papel da avaliação para a efetivação desse objetivo.

Em nome, portanto, da melhoria nos patamares da educação nacional o PNE reforça a necessidade de um sistema de avaliação nacional o qual informe sobre o cenário educacional no Brasil, ajudando na construção de melhorias nos sistemas de ensino, escolas e atuação profissional nos diferentes níveis educacionais, apontando, para isso, metas e estratégias a serem perseguidas.

Em relação, especificamente, às proposições no âmbito da avaliação, a Lei 13005/2014 a vê como capaz de auxiliar na construção dos rumos almejados para a educação, vista como importante fator para a melhoria da qualidade ofertada.

Todavia, ainda que o PNE vislumbre a menção à avaliação institucional e auto avaliação (Metas 7 e 13) como níveis integrantes do processo de avaliação, o que se percebe é maior ênfase nos exames ligados às avaliações em larga escala, sendo estes trazidos como sinônimo de aferição de qualidade em detrimento destes outros níveis de avaliação, tão importantes se ousamos empreender uma avaliação educacional realmente potente na interpretação do trabalho escolar e de sua consequente qualidade.

Ao propor um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, embora o PNE abarque mais que a medição via testes padronizados, acaba dando ênfase a este instrumento como capaz de fomentar e expressar, segundo sua lógica, a

---

<sup>38</sup> Disponível em <http://conae.mec.gov.br>.

qualidade da educação básica. Principalmente em sua Meta 7, o documento faz a proposição de metas e padrões de qualidade projetados nacionalmente, os quais têm como referência no âmbito nacional o Ideb e internacionalmente o PISA.

Aspecto que se quisermos retomar o documento da CONAE (FNE, 2013) veremos que está posto de forma ampliada, já que traz, à noção das metas (Eixo IV), “[...] o fomento à produção da qualidade a partir de padrões socialmente referenciados, assumindo que os mecanismos para sua efetivação devem atender às dimensões intra e extraescolares, socioeconômicas, socioambientais e culturais” (ALMEIDA, 2014, p.35).

Um aspecto marcante em relação à prioridade da utilização dos testes pelo PNE em detrimento a outros instrumentos e níveis de avaliação é relativo à divulgação e, decorrente, lógica do ranqueamento das instituições e do reforço à lógica da meritocracia dentro dos sistemas de ensino.

Em sua Meta 7, especialmente nas estratégias 7.10 e 7.36, o PNE propõe, a partir do estabelecimento de políticas de publicização de resultados e de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, o fomento dessas duas lógicas, ranqueamento e meritocracia, justificando-se a partir da percepção de que estas seriam formas de valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar. Aspecto criticado não apenas por pesquisadores da área (ALMEIDA, DALBEN e FREITAS, 2013; RAVITCH, 2010; MADAUS, RUSSEL e HIGGINS, 2009; MURALIDHARAN e SUNDARARAMAN, 2006; dentre outros), como também no próprio documento final da CONAE (FNE, 2013) o qual deveria orientar a Lei sancionada e expressa literalmente sua contraposição ao mero ranqueamento e classificação das escolas e instituições educativas.

Neste sentido, um aspecto preocupante no PNE é o uso dado ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o qual assume no delineamento da Lei fins diversos ao originalmente planejado, passando a subsidiar, segundo consta no documento, políticas públicas para a educação básica, sua certificação e o ingresso no ensino superior, além de ser almejado como substituto do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade<sup>39</sup> em sua primeira medição, ao final do primeiro ano do ensino superior. Visão que desconsidera, juntamente com o uso meritocráticos e para ranqueamento explicitado anteriormente, a falibilidade dos exames e sua inadequação para fins tão amplos e importantes como a definição dos destinos de nossas crianças, jovens e carreira dos profissionais da educação.

## **O MODELO ADOTADO PELO PNE: INADEQUAÇÃO TÉCNICA**

Como pode ser percebido, o PNE valoriza e sistematiza o uso dos resultados das avaliações de desempenho de larga escala para gerenciar a educação brasileira, seja a Educação Básica, seja o Ensino Superior. Essa decisão caracteriza o uso meritocrático desses resultados, fazendo com que tais exames se tornem de alto impacto (high stake tests). Tal como ocorre nos EUA e em outras partes do mundo (MURALIDHARAN e SUNDARARAMAN, 2006; EURYDICE, 2004), tais decisões desconsideram as imprecisões inerentes aos processos estatísticos e os diversos indesejados efeitos dessa opção política sobre a educação (NICHOLS e BERLINDER, 2007; CASASSUS, 2009; MADAUS, RUSSEL e HIGGINS, J., 2009; HORTA NETO, 2010; NEAL e SCHANZENBACH, 2010; RAVITCH, 2010; MACHADO, 2012).

No Brasil a adoção dessa política é ainda mais inadequada<sup>40</sup> porque utiliza o método estatístico mais rudimentar para a análise da eficácia escolar: as medidas seccionais. Tais medidas não são apropriadas para decidir entre bonificações e a sanções destinadas a professores, escolas e alunos (e indiretamente as suas famílias) porque incapazes de analisar o trabalho da escola.

---

<sup>39</sup> O Enade integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes.

<sup>40</sup> Nos Estados Unidos da América há a utilização de modelos mais sofisticados que minimizam os equívocos, ainda que não os eliminem.



Os modelos de medidas seccionais baseiam-se em medidas de proficiência coletadas em um dado momento da escolarização dos alunos. Nesses modelos, a eficácia escolar é medida pela média das proficiências obtidas pelos alunos agrupados segundo uma unidade de análise, que pode ser turma, professor, escola, rede de escolas, municípios, estados, regiões ou países. A comparação entre essas unidades de análise propicia o ranqueamento entre elas, como ocorre, por exemplo, na elaboração do Ideb, com base na Prova Brasil - copiado nas redes estaduais e municipais- e divulgação do ENEM. Esses modelos são os mais simples e menos onerosos, porém trazem inúmeras restrições por não controlar a proficiência de entrada do aluno na escola e assim não conseguir, minimamente, analisar o trabalho desenvolvido durante o período de escolarização (FRANCO, 2001; LEE, 2010; DALBEN, 2014; ALMEIDA, DALBEN e FREITAS, 2013).

O principal problema na adoção desse modelo está no fato de que as escolas e os trabalhadores que nela atuam são avaliados pela proficiência obtida pelos alunos nos exames padronizados aplicados em larga escala, e este é um indicador sobre o qual professores e escolas têm pouca influência (DALBEN, 2014), uma vez que os fatores extraescolares (como por exemplo, o nível socioeconômico) são altamente influentes na proficiência dos estudantes antes de sua entrada na escola e durante o período de escolarização (ALMEIDA, 2014). Ou seja, professores e escolas são responsáveis apenas pela parte da proficiência que se deve ao processo de escolarização, chamado pela literatura da área de efeito-escola (BROOKE e SOARES, 2008).

Outros problemas, inerentes aos recursos estatísticos utilizados nesse modelo, precisam ser considerados nesse momento. O primeiro deles refere-se ao uso de regressões lineares que, por não respeitarem o pressuposto teórico da interdependência dos dados, carregam erros-padrão indesejados (FERRÃO, 2003) e provocam a distorção dos resultados. Apesar dessas distorções não serem significativas, os estudos ligados à eficácia escolar com finalidades de melhoria pedagógica denunciam que se tornam significativas na comparação dos elementos da unidade de análise quando a finalidade é meritocrática (DALBEN, 2104).

Nesse sentido, se faz necessário considerar que:

*Há dois componentes essenciais da pesquisa avaliativa do efeito-escola: 1) a utilização de métodos estatísticos multinível que levem em conta a natureza composta do processo educacional escolar (alunos acomodados nas salas de aula e estas nas escolas); 2) a necessidade de dados longitudinais sobre os alunos – dados dos mesmos alunos, acompanhados por vários anos. (LEE, 2010, p.532)*

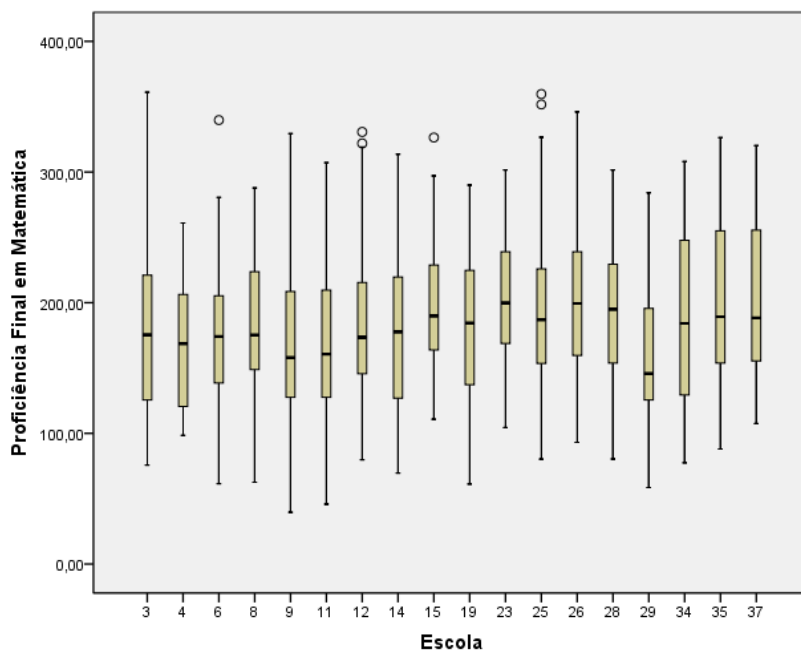
O segundo, um problema de concepção e válido para todos os modelos estatísticos, refere-se à aceitação da relação entre a proficiência e o conhecimento do aluno como verdadeira. Ou seja, é aceito o reducionismo ao considerar que o status cognitivo é o status de aprendizagem do aluno em uma determinada área de conhecimento. Tal observação é importante pois o desenvolvimento cognitivo é mais amplo do que as proficiências estimadas em determinadas áreas de conhecimento por meio de modelos estatísticos.

Um último problema desconsiderado pelos modelos que utilizam apenas a média como parâmetro de análise está evidenciado no Gráfico 01<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> O Gráfico 01 mostra a variabilidade das proficiências de um conjunto de 20 escolas pertencentes a uma mesma rede de ensino numa grande cidade brasileira. Os dados referem-se às proficiências em matemática medidas em 2008, na então 4ª série, coletados no Projeto GERES (BROOKE e BONAMINO, 2005).

**GRÁFICO 01: VARIABILIDADE DAS PROFICIÊNCIAS EM MATEMÁTICA**



Nesse Gráfico, a média não é explicitada, mas sim a distribuição dos dados de cada uma das 20 escolas usadas no exemplo. Nele é evidenciado que 50% das proficiências dos alunos se encontram no intervalo pelo trecho mais grosso da linha, 25% se encontram abaixo dele e os outros 25% acima dele. As medidas-extremo (a menor a e maior proficiência) são representadas pelo início e fim das linhas. Como pode ser observado, a sobreposição das medidas é significativamente grande, indicando não haver diferenças significativas entre as escolas, o que demonstra como seria inapropriado a utilização da média dos alunos para fins de ranqueamento das escolas e adoção de ações meritocráticas.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

O presente trabalho buscou analisar a delimitação do lugar da avaliação no PNE, destacando a ênfase dada aos testes padronizadas e, portanto, ao nível da avaliação em larga escala em detrimento dos outros níveis de avaliação em seu desenho. Observou-se que com os fins meritocráticos e classificatórios delimitados para o uso dos resultados dos testes padronizados, o modelo de avaliação em larga escala ora proposto é muito frágil, já que tecnicamente não permite tal incursão. A utilização proposta pelo PNE dos resultados dos testes, especialmente expressa na estratégia 7.36 de sua Meta 7, nos remete à noção de injustiça, já que seu uso para fins classificatórios e com princípios meritocráticos não é possível tendo em vista a fragilidade de seu modelo (seccional) e, portanto, não confiabilidade, para estes fins, dos resultados construídos.

Dentro das análises apresentadas no presente trabalho, percebe-se que embora haja avanços e referência a outros níveis de avaliação que não apenas o de larga escala com uso dos testes padronizados, o PNE assume vários posicionamentos

contrários ao que poderíamos julgar como um modelo mais sofisticado para análise dos dados e, em decorrência, um uso justo dos dados produzidos.

Embora haja a menção à avaliação institucional e auto avaliação, o PNE ainda coloca ênfase nos exames como forma de aferir a qualidade da educação básica.

Apresentando a possibilidade de pagamento por mérito (Estratégia 7.36) e, de forma não declarada, de ranqueamento das instituições e sistemas a partir da divulgação dos resultados obtidos pela avaliação em larga escala (Estratégia 7.10), o PNE incorpora standards de desempenho nacionais, através do Ideb, e internacionais, através do PISA, os quais se prestam não apenas à função de regulação, papel legítimo exercido pelo Estado, como, e principalmente, de accountability (responsabilização não partilhada), em que não se constrói junto às instituições a possibilidade de melhoria da qualidade educacional ofertada num processo denominado por FREITAS (2013) de neotecnicismo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDRE, J. W. C. et. al. Uma proposta de análise de um constructo para fatores da gestão pela qualidade por intermédio da Teoria da resposta ao Item. In: *Gestão & Produção*, Fortaleza, v.9, n.2, p.129-141, agosto de 2002.

ALMEIDA, L. C. Avaliação da Educação Básica e qualidade da educação: comparando o texto da Conae e do PNE sancionado. *Anais do IV Seminário Internacional do GREPPE: "Privatização da Educação Básica na América Latina"*. Campinas-SP, Ano IV, Publicação I, 2014.

ALMEIDA; L. C. *Relação entre o desempenho e o entorno social em escolas municipais de Campinas: a voz dos sujeitos*. 326p. Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2014a.

ALMEIDA; LC; DALBEN, A; FREITAS, LC. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. *Educação e Sociedade*. N 125, Vol.34, pp. 1153-1174, 2013.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Lei 13005/14, de 25 junho de 2014.

BROOKE, Nigel e SOARES, José F., *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BROOKE, Nigel; BONAMINO, Alicia. *GERES 2005: Razões e Resultados de uma pesquisa longitudinal sobre eficácia escolar*. Rio de Janeiro: Walprint, 2011.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação*. Nº. 9. mai/ago 09.

DALBEN, A. *Fatores associados à proficiência em leitura e matemática: uma aplicação do modelo linear hierárquico com dados longitudinais do Projeto GERES*. 482 f. Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2014.

- EURYDICE Red Europea de Información en Educación and Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. *Evaluación De Los Centros De Enseñanza Obligatoria En Europa*. Bruselas: Eurydice. Unidat Europea, 2004.
- FERRÃO, Maria E. *Introdução aos modelos de regressão multinível em educação*. Campinas: Komedi, 2003.
- FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO - FNE. *Conae 2014 - Conferência Nacional de Educação*: documento – referência. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.
- FRANCO, C. (Org.) *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- FRANCO, C. O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 17 p. 127-133, 2001.
- FREITAS, L C. Políticas de avaliação no Estado de São Paulo: o controle do professor como ocultação do descaso. *Revista Educação e Cidadania*, v. 8, nº 1, p. 59-66, 2009.
- FREITAS, L C. Responsabilização, meritocracia e privatização: como conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In PINO, I; ZAN, D P (orgs.). *Plano Nacional de Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos*. Brasília: Inep, 2013.
- HORTA NETO, J.L. Limites para a utilização dos resultados de avaliações nacionais externas estandarizadas: caso da utilização SAEB por um ente federado brasileiro. *Artigo - INEP*. Brasil. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/53.pdf>. Acesso em: março de 2015.
- LAVIGNE, Alyson; GOOD, Leah. *Thomas L. Teacher and student evaluation: moving beyond the failure of school reform*. New York: Routledge, 2013.
- LEE, Valerie E. A necessidade dos dados longitudinais na identificação do efeito-escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 471-480, set. –dez., 2010.
- MACHADO, C. Avaliação Externa e Gestão Escolar: Reflexões sobre usos dos resultados. *Revista @ambienteeducação*. 5(1): 70-82, jan/jun/2012.
- MADAUS, G.; RUSSEL, M.; HIGGINS, J. *The paradoxes of High Stakes Testing: how they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society*. Charlotte, NC, EUA: IAP – Information Age Publishing, INC, 2009.
- MURALIDHARAN, K, and V. SUNDARARAMAN, (2006). *Teacher Incentives in Developing Countries: Experimental Evidence from India*. Mimeo. Harvard University. Disponível em: <http://people.virginia.edu/~sns5r/microwkshp/incentives.pdf>. Acesso em março de 2015.
- NEAL, D.; SCHANZENBACH, D. W. Left behind by design: proficiency counts and test-based accountability. *The Review of Economics and Statistics*, Massachusetts, p. 263-283, maio-2010.

NICHOLS, S. L., BERLINDER, D. C. *Collateral Damage: How High-Stakes Testing Corrupts America's Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2007.

RAVITCH, D. *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books, 2010.

SOUSA, S Z; ARCAS, P H. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-189, jul-dez, 2010.

VIANNA, H M. Avaliação de sistemas e outras avaliações em larga escala. *Questões de Avaliação Educacional - Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Campinas-SP: Komedi, 2003.

## Eixo 2 - CIDADANIA E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO

### DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BALSAMO, Luciana Maria

SME - Sorocaba

DINIZ, Janaína Cristina Eugênio

SME - Sorocaba

### RESUMO

O presente texto é um relato de experiência que dialoga com o eixo de cidadania e avaliação na educação. Apresenta a produção de um documento oficial para a rede municipal de Sorocaba, abrange o campo da avaliação da aprendizagem para as instituições que atendem à Educação Infantil. A partir da eleição de uma comissão, do estudo das práticas avaliativas nas unidades e estudos teóricos, o documento “Diretrizes para Documentação Pedagógica para a Educação Infantil da rede Municipal de Sorocaba” foi elaborado e se constitui numa das estratégias que visa atender as 1ª Diretriz da Secretaria da Educação, na gestão 2013-2016, voltada ao fortalecimento da Primeira Infância. Neste, centralizamos a discussão na fundamentação teórica, pensando nas concepções de infância, criança, avaliação e documentação pedagógica. Para o desenvolvimento do trabalho foram estudados os documentos oficiais nacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e legislação vigente, alguns referenciais na área de avaliação educacional por Freitas e Hoffmann, as concepções de documentação pedagógica de anunciadas por Pinazza, entre outros. A Secretaria de Educação de Sorocaba pretende oportunizar formação continuada para gestores e professores, de modo que o material apresentado seja estudado pelas equipes escolares, e no ano 2016 as orientações apresentadas pelo documento façam parte da prática avaliativa e de documentação pedagógica para toda as instituições da rede municipal que atendem à etapa da Educação Infantil.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Avaliação; Documentação Pedagógica.

### INTRODUÇÃO

A Secretaria da Educação de Sorocaba (SEDU), por meio da Diretoria de Área de Gestão Pedagógica e Seção de Monitoramento da Aprendizagem e Resultados Educacionais, buscando atender à política de fortalecimento da primeira infância, uma das Diretrizes da SEDU, a partir da resignificação do olhar avaliativo e dos instrumentos pedagógicos utilizados na Educação Infantil, propôs a eleição de uma comissão, com o objetivo de nortear a documentação pedagógica dessa etapa da Educação Básica, para todas as instituições que a atendem. A comissão<sup>42</sup> intitulada “Comissão de Avaliação da Educação Infantil” foi composta por representatividade de supervisora de ensino, chefes de seção, diretoras de creche e pré-escola, orientadoras pedagógicas e professoras.

---

<sup>42</sup> As integrantes da comissão: Ana Claudia Joaquim Barros, Ana Lúcia Castelo Altino, Clarice Yarmalavicius, Daniele Casare da Silva Moreira, Doraci Moron Marra Munhoz, Gilsemara Vasques Rodrigues Almenara, Janaína Cristina Eugênio Diniz, Karen da Silva Pretél Fernandes, Luciana Maria Balsamo e Sandra Regina Batista Rodrigues.

A partir de meados de 2014, a comissão teve vários encontros para estudo, partindo das propostas de avaliação das instituições de Educação Infantil, aprofundando-se por estudos teóricos sobre o campo da avaliação educacional, sobre documentação pedagógica e estudos dos documentos oficiais sobre Educação Infantil. Como resultado, materializou-se a organização de um documento intitulado “Diretrizes para a documentação pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba”. No início de 2015, a comissão apresentou o documento a todos os gestores das Instituições de Educação Infantil que atendem a esta etapa da Educação Básica, de modo que seja estudado por cada uma delas em seu cotidiano, e a partir do ano de 2016, a proposta da documentação torne-se uma prática para toda a rede municipal.

## **ALGUMAS BASES LEGAIS**

A comissão entende que os textos da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica – LDB 9394/96 - e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI - são essenciais para a compreensão de algumas concepções a respeito de avaliação, criança, infância e currículo para esta etapa da Educação Básica.

A Constituição Federal de 1988, já prevê que a Educação Infantil é o primeiro espaço de educação coletiva da criança, fora do ambiente familiar. A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 29, determina que a Educação Infantil seja parte integrante do sistema educacional brasileiro, constituindo-se a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 05/09, ratificam os dispositivos da LDB e orientam para que a avaliação seja compreendida como parte do trabalho pedagógico, sem o objetivo de promoção ou classificação. Assim, fundamenta-se a necessidade de registrar o processo vivido pelas crianças, por meio de múltiplos instrumentos, conforme descrito no artigo 10 dessa Resolução:

*Art. 10. As Instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:*

*I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;*

*II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.);*

*III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/Instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/ Ensino Fundamental);*

*IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;*

*V – a não retenção das crianças na Educação Infantil.*

*(BRASIL, 2009)*

Portanto, o registro do acompanhamento das ações da criança na Educação Infantil, além de extremamente necessário por ampliar as possibilidades de intervenções significativas do professor e professora no processo ensino-aprendizagem, é também estabelecido legalmente para garantir a qualidade dos avanços dessa etapa da Educação Básica.

## ALGUMAS CONCEPÇÕES PARA A REDE MUNICIPAL DE SOROCABA

A Rede Municipal de Ensino de Sorocaba concebe a criança, sujeito histórico e de direitos, contextualizada e conectada com o meio social, cultural e histórico, modificando e sendo modificada por eles, “como ser participante, e não em espera de participação, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (OLIVEIRA – FORMOSINHO, 2007, p.27).

Nas instituições de Educação Infantil, essa concepção de criança/infância se revela na forma como se organizam os espaços, tempos, materiais, relações e currículo; sobretudo no planejamento e execução de um trabalho pedagógico que considere e promova possibilidades múltiplas das crianças (desenvolvimento da criança em sua integralidade), por meio de sua expressão, em diferentes linguagens, na construção dos saberes.

As instituições de Educação Infantil são espaços importantes de convivência, de construção de identidades, de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais, as crianças de diferentes classes sociais, dentro do princípio da inclusão, têm acesso a bens culturais e ampliam as possibilidades de vivência da infância.

No caso de Sorocaba, em cada instituição de Educação Infantil, temos uma experiência da seguinte natureza: professores (são funcionários estatutários com formação em nível superior, específico em Pedagogia), auxiliares de educação (funcionários estatutários com formação em nível de Ensino Médio) e estagiários (graduandos do curso de Pedagogia nas diferentes faculdades/universidades, que são contratados por um ano para atuarem nas salas junto ao professor/professora. Todos esses três perfis atuam nas salas de Educação Infantil, com crianças que lá permanecem em período integral ou parcial, o que pode ser visto como prejudicial à qualidade da educação, haja vista que temos uma visão tripartida da criança. Cada educador, com sua formação e especificidades quanto à súmula de atribuições, atende à criança conforme seu cargo, sendo que esta é única e deve ser vista/atendida integralmente.

Por isso, e para minimizar os efeitos dessa divisão de atribuições, a Rede Municipal de Ensino de Sorocaba compreende que são educadoras e educadores todos esses profissionais das instituições de Educação Infantil, pois contribuem para a formação e desenvolvimento integral das crianças, cada qual com papéis próprios e específicos: professores, gestores, auxiliares, estagiários, terceirizados da merenda e limpeza.

Tanto para o educador quanto para a educadora da infância, é imprescindível que assumam o papel de observadores participativos – isso oportunizará os recursos necessários às diferentes situações vividas no dia a dia da criança. Um mediador e uma mediadora que promovem interações, despertam a curiosidade, garantem realizações livres e/ ou intencionais, experimentos e tentativas, promovem acesso à cultura, dão destaque ao brincar, à ludicidade e às expressões das crianças, organizam o espaço físico e o tempo, estabelecem parcerias com as famílias e possibilitam, assim, que as crianças construam as suas culturas.

Para que essas interações sejam possíveis, é necessário compreender que o currículo não é um conceito com um caráter preestabelecido, mas uma forma de organizar as práticas educativas baseadas nas construções culturais de uma determinada comunidade. Por não ser estático e conter características tão complexas, é comum encontrarmos diferentes representações acerca do que seja currículo. Sendo assim,

*O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009)*



Está continuamente deixando marcas, aprendizagens e o registro sócio histórico, nas memórias dos seus protagonistas. Enfim, o currículo na Educação Infantil, deve contemplar um caráter integrador e construir-se envolvendo todos os atores do processo educativo, tendo como eixos norteadores a interação e o brincar, rompendo com o caráter prescritivo e homogeneizador.

## **AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Sorocaba vivencia uma pedagogia que respeita a participação de todos adultos e crianças e que se pauta numa concepção de construção de conhecimentos por meio de uma pedagogia participativa, o contexto educacional e experiências das crianças são as bases desse processo.

É preciso então, pensar numa forma de avaliar esse processo de aprendizagem da criança. Pensando especificamente na avaliação, pautamo-nos nos estudos de Freitas (2014). Para ele, há três níveis integrados de avaliação da qualidade do ensino: “avaliação em larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou município); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a avaliação da aprendizagem em sala de aula (sob a responsabilidade do professor)” (FREITAS, 2014, p.10), trabalhando articuladamente, segundo suas áreas de abrangência.

A avaliação da aprendizagem é o que focamos neste documento, porém, de modo algum pode ser tomada de forma isolada e desarticulada dos outros níveis de avaliação. Também deve ser compreendida não como uma atividade formal ou meramente técnica que encerra um processo linearmente proposto, mas sim uma ação mediada por professor/professora e aluno/aluna pela qual se encoraja a reorganização do saber. Esse entendimento da ação avaliativa mediadora como portadora de elementos, ação, movimento e provocação, que busca a relação de reciprocidade intelectual entre professores/professoras e alunos/alunas e, assim, buscando coordenar seus pontos de vista, trocar e reorganizar ideias, tem como objetivo

*(...) opor-se ao modelo do “transmitir, verificar e registrar” e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com os seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção do saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados (HOFFMANN, 2010, p.51).*

Oliveira-Formosinho e Parente (apud Vasconcelos & Souza, 2014) defendem uma avaliação socioconstrutivista, denominada de alternativa e consubstanciada em uma perspectiva de avaliação formativa, compreendendo, em seus pressupostos, que a avaliação, na Educação Infantil, deve:

*Estar centrada em aprendizagens importantes das e para as crianças;*

*Ter uma diversidade de meios utilizados para descrever o trajeto realizado, associado à participação da criança;*

*Conhecer as potencialidades das crianças e que simultaneamente permitem identificar as aprendizagens que o educador, as crianças e os pais mais valorizam;*

*Assegurar que os procedimentos efetuados tenham em conta a idade e as características desenvolvimentais da criança;*

*Escutar as vozes dos atores principais, portanto, os alunos, deixando de ter uma atitude passiva passando a desempenhar um papel ativo nas atividades de avaliação. (OLIVEIRA-FORMOSINHO E PARENTE, Apud VASCONCELOS & SOUZA, 2014, p. 2)*

Essa compreensão aponta a necessidade de um novo fazer pedagógico que resulte no diálogo com a diversidade presente nas instituições, ou seja, requer uma postura ética por parte dos educadores e educadoras e uma nova lógica de avaliação, visando à criança na sua totalidade e não meramente em seu caráter cognitivo.

## DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A avaliação da aprendizagem está associada ao ato de conhecer e observar a criança, de maneira reflexiva e contínua, em diversos tempos e espaços. Hoffmann (2012) confirma essa ideia, colocando que não há como acompanhar várias crianças ao mesmo tempo sem registros diários, contínuos, articulados em tempo e significados.

*A expressão do sentido da avaliação, pelo educador, se dá através do que ele anota, registra, escreve sobre o aluno. É inerente à ação pedagógica a mobilização do professor em termos das perguntas: o aluno aprendeu? Desenvolveu-se? Como ocorreu/ocorre a sua aprendizagem? Consciente ou inconsciente, todo educador exerce sua profissão mobilizado pelo desejo/necessidade do ensinar/aprender melhor. Bem como organiza e vive experiências educativas desencadeadas por esse desejo. (HOFFMANN, 2001 p.135, Apud MOURA, 2014)*

Os registros produzidos pela criança permitem a construção de uma memória sobre suas experiências, sua socialização, comunicação e a organização de seus trabalhos cotidianos.

A valorização das experiências de crianças e adultos nas instituições escolares deve ser reconhecida como espaço de criação, de autoria, e não apenas de reprodução, ou seja, o professor / a professora e a criança se mostram co-construtores de uma história singular e de conhecimentos.

A documentação pedagógica manifesta a sistematização do trabalho pedagógico, produção de memória sobre uma experiência, ação que implica a seleção e organização de diferentes registros, coletados durante o processo. O ato de registrar já é uma prática comum nas instituições de Educação Infantil, mas é necessário ter um olhar apurado que traga sentido e significado para o que se registra, e então, teremos uma documentação.

*Contudo, nenhuma dessas formas de observação ou modos de registro, por si só, constitui uma prática de documentação pedagógica [...], pois ela possibilita realizar, analisar e problematizar, de forma pública ou coletiva, aquilo que foi observado e registrado, assim como a inseparabilidade entre o documentado e o processo de planejamento, a definição do currículo, a escolha das atividades, a participação das crianças e das famílias no processo de documentação. (BARBOSA, 2012 p.1, apud PRADO, 2013)*

Com o intuito de registrar o processo de aprendizagem das crianças, o portfólio é uma ferramenta que permite descrever e compilar, em parceria com elas, diversos materiais que retratam suas capacidades e competências para subsidiar as intervenções pedagógicas, possibilitando, desta forma, a reflexão sobre sua própria aprendizagem.

O olhar volta-se para a criança na individualidade de suas produções e conquistas, respeitado o ritmo de todas e de cada uma, e não a ação de selecionar produções idênticas. Para potencializar esse processo, deve-se considerar, neste momento, a possibilidade de mudanças no nível de aprendizagem e de desenvolvimento individual.

A utilização do portfólio, como estratégia de avaliação, só será eficaz se considerarmos,

*Os processos educativos em que a avaliação é uma das etapas e que, como uma corrente, depende de outros elos para se confirmar de modo revelador e instrumento de possibilidades. Para tanto, não pode haver dúvidas “de que não é possível modificar verdadeiramente a avaliação sem transformar a*

*pedagogia: como se pode dar voz à criança na avaliação se não lhe dar voz em todo processo?” O portfólio deve ser construído com as crianças valorizando-as à medida que participa, seleciona, analisa e reflete sobre suas produções, tornando-se atores do seu processo de aprendizagem (OLIVEIRA – FORMOSINHO; PARENTE, 2009, p.54, apud VASCONCELOS & SOUZA, 2014, p.3).*

O portfólio é composto por itens que demonstram o desenvolvimento da criança. Pode-se descrever esses itens como: amostras de trabalho, desenhos, registros escritos, fotográficos, gravação de áudio e vídeo, anotações, entre outros.

*O portfólio de avaliação é uma coleção de trabalhos que demonstra os esforços, progressos e realizações da criança ao longo do tempo. A acumulação do portfólio envolve a criança e o professor a compilar os materiais, a discuti-los e a tomar decisões educacionais. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PARENTE,2009, p.60 apud VASCONCELOS & SOUZA, 2014, p.4)*

Faz parte dessa documentação o relatório individual da criança. Ele tem por finalidade apresentar o processo de desenvolvimento da criança em suas gradativas e sucessivas conquistas, bem como valorizar sua individualidade e suas potencialidades. Não deve ser uma análise constatativa que defina como a criança é ou determine o que é capaz de fazer, julgando de forma estática a maior ou menor capacidade, mas como foi o processo do aprender.

*Não há sentido algum em processos avaliativos que se destinem a fazer descrições definitivas (ela é, demonstra que, etc.) e comparativas (destacou-se, participa sempre, às vezes, raramente, etc.) a partir de critérios uniformes, tratando a criança que não se enquadra no padrão estabelecido como inferior ou incapaz. (HOFFMANN, 2012, p.132)*

Esse registro sintetiza e reorganiza os dados de acompanhamento do desenvolvimento de cada criança ao longo do processo educativo e explicita a ação pedagógica e as intervenções realizadas.

Os relatórios individuais periódicos, segundo Hoffmann (2012), favorecem o acompanhamento efetivo da criança em sua trajetória na Educação Infantil, possibilitam historicizar o processo das crianças e servem de orientação aos seus próximos professores e professoras. Não se pode admitir que, ao assumir uma turma de crianças, o professor ou professora nada conheça do que se passou com cada uma delas, no ano anterior.

O professor e a professora, por meio de um olhar investigativo e reflexivo, devem considerar algumas questões para compor o relatório individual tais como: o que a criança já conhece, suas conquistas, o caminho percorrido para as descobertas, seus questionamentos e hipóteses, suas reações diante dos conflitos, os elementos inerentes ao currículo desenvolvido e outras que servirão de referência ao elaborá-lo. Assim, pode auxiliar a criança a caminhar em seu processo de aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Comissão de Avaliação da Educação Infantil, ao analisar os referenciais legais, teóricos e a pesquisa realizada na Rede Municipal de Ensino, atende à estratégia de fortalecimento da Primeira Infância, solicitada por sua criação. Compreende ainda que havia, por parte da própria rede municipal, uma necessidade de sistematização de documentação pedagógica, que vem apresentada por estas diretrizes. Finalmente, ratifica com este documento, a importância do reconhecimento do processo avaliativo na Educação Infantil e, desta etapa de ensino substancial, à Educação Básica.

A partir destas Diretrizes, o processo de avaliação na Educação Infantil institucionaliza-se na Rede Municipal de Sorocaba, por meio da Documentação Pedagógica<sup>43</sup>. Porém, como Pinazza (2004) afirma, ele segura concepções para a qualidade da educação pública municipal, mas não assegura as ações no chão da escola.

Portanto, faz-se necessário elaborar outras estratégias de política pública, voltadas à formação continuada em serviço aos educadores, à revisitação dos documentos oficiais municipais e à melhoria das condições de trabalho e do quadro do magistério municipal, de modo que a educação municipal dialogue com os princípios de avaliação e documentação pedagógica na Educação Infantil aqui apresentadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 07.08.14

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 07.08.14

BRASIL. Ministério de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 05/2009*, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em 07.08.2014

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. vol 1,2, 3.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação Educacional: caminhando na contramão*. Vozes. 6ª Ed., Petrópolis/ RJ, 2014. 86p.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento*. Disponível em: [www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_22\\_p051-059\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf) Acesso em: 25.11.14

\_\_\_\_\_. Jussara. *Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Mediação: Porto Alegre, 2012. 152p.

MAGALHÃES, Cassiana. *Revisitando uma prática: portfólios demonstrativos até a consecução de uma avaliação formativa*. In: IX Congresso Nacional de Educação/ EDUCERE – 3º Encontro Sul-Brasileiro de Psicopedagogia. 2009

MOURA, Tânia Mara de Souza. *Avaliação formativa da aprendizagem na Educação Infantil*. Disponível em: <http://www.univar.edu.br/revista/downloads/avaliacaoformativa.pdf> Acesso em: 26.11.2014

---

<sup>43</sup> Vale lembrar que este documento encontra-se numa versão preliminar, e passa por consulta pública entre março e maio/15, de forma a receber as contribuições dos profissionais da educação e comunidade escolar.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; Morchida Kishimoto, Tizuko; Apezatto Pinazza, Mônica. *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*– Porto Alegre: Artmed, 2007. 328p.

PINAZZA, Monica Apezatto. A Educação Infantil em suas Especificidades. In: GERALDI, C. M. G. et al. (Org.) *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 371-385.

PRADO, Clarina Alves; MIGUEL, Marelencquelem. In: *XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE* A proposta pedagógica de Loris Malaguzzi: Registros no cotidiano da Educação Infantil.  
Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7704\\_5611.pdf](http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7704_5611.pdf)  
Acesso em: 06.02.2015

ROSEMBERG, Fúlvia. *Políticas de Educação Infantil e avaliação*. Cadernos de Pesquisa. V. 43. N. 148, p.75, jan./abril. 2013

VASCONCELOS, Edilma Costa Negreiro; SOUZA, Heles Cristina Ferreira de. In: *II Simpósio Luso-brasileiro em Estudos da Criança* - pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. “Portfólio de aprendizagem como instrumento de ressignificação da avaliação e da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. 2014.  
Disponível em: [http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1407166598\\_ARQUIVO\\_TRABALHOCOMPLETOCONGRESSORS.pdf](http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1407166598_ARQUIVO_TRABALHOCOMPLETOCONGRESSORS.pdf) Acesso em: 27.11.2014

### **Eixo 3 - CIDADANIA, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE**

## **AS ATUAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO: REFLEXÕES SOBRE OS DESDOBRAMENTOS NO TRABALHO DOCENTE**

MESKO, Andressa de Sousa Rodrigues  
FE/UNICAMP  
OLIVEIRA, Tatiana  
FE/UNICAMP

O presente trabalho apresenta resultados parciais de pesquisas de mestrado em andamento que analisam as recentes políticas educacionais no estado de São Paulo e seus desdobramentos sobre o processo do trabalho docente. As pesquisas apresentam reflexões e algumas análises relativas aos atuais programas da Secretaria da Educação de São Paulo, fundamentalmente os que foram concebidos, a partir de uma lógica empresarial, desde o ano de 2007 (Governos José Serra e Geraldo Alckmin). O trabalho apresenta uma breve análise da participação do setor empresarial, através do Programa Educação - Compromisso de São Paulo, na concepção e acompanhamento dos programas da Secretaria da Educação, bem como de seu enfoque gerencialista para a “melhoria da qualidade da educação” que tem a produção de indicadores quantitativos, metas, rankeamentos e a responsabilização docente como opção preferencial. Propõe-se a produzir uma análise das políticas implementadas nas recentes “Escolas Prioritárias” (2011) no município de Campinas-SP, definidas como aquelas possuidoras de vulnerabilidade educacional, provinda do seu baixo desempenho no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP. O objetivo central deste trabalho é indicar elementos para uma análise dos desdobramentos destas políticas no trabalho docente, averiguando criteriosamente, a partir da percepção dos professores, a hipótese do desenvolvimento de processos de precarização, intensificação e autointensificação do trabalho docente frente às novas exigências profissionais que se configuram a partir do modelo gerencialista. As pesquisas amparam-se na abordagem e metodologia qualitativa, abrangendo análises de documentos legais da Secretaria da Educação Estadual/SP, levantamento bibliográfico e o uso de entrevistas com roteiro semiestruturado com os professores em escolas selecionadas (em fase de estruturação), além de todo referencial teórico construído durante a pesquisa para fomentar o debate sobre o objeto de estudo.

Palavras-chave: políticas educacionais; trabalho docente; intensificação do trabalho.

## **INTRODUÇÃO**

Na década de 1990 no Brasil assistimos à inúmeras reformas educacionais envolvendo diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino e verificamos várias outras mudanças no tocante das formas de ensinar, avaliar, planejar e administrar a educação (OLIVEIRA, 2002 e 2004 e HYPOLITO, 2010). Com a reestruturação produtiva concretizada de forma mais intensa nas duas últimas décadas, novas demandas foram apresentadas à educação escolar com relação aos seus objetivos, refletindo-se nas formas de gestão e organização do trabalho na escola.

As transformações recentes no modo de produção capitalista – a transição do modelo fordista à acumulação flexível como forma de adequar a produção aos objetivos de valorização do capital – promoveram inexoravelmente novas faces de exploração da classe trabalhadora: outras formas de intensificação e alienação do trabalho. Diante dessas transformações nos

padrões de desenvolvimento capitalista, é importante partir do pressuposto de que os profissionais da educação não estão alheios a este processo, suscitando a necessidade de compreender suas particularidades em articulação com a totalidade social.

As mudanças ocorridas na sociedade brasileira ressoaram diretamente na política educativa e na organização escolar. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e a pedagogia das competências são fortes nuances deste processo (RAMOS, 2006). Como mostra Silva et al. (2012) e Hypolito (2010), sob o direcionamento da Reforma do Estado e de suas políticas educacionais, as mudanças na estrutura macro-econômica mundial e a ascensão do neoliberalismo, impuseram transformações no mundo do trabalho promovendo um conjunto de exigências nas escolas, que por sua vez passaram a determinar, em grande parte, as identidades docentes e as políticas curriculares. Juntamente a essas novas exigências os valores e os conceitos, próprios do mundo dos negócios e do âmbito competitivo empresarial, inundaram as instituições públicas (conforme exemplo das parcerias público-privada), conformando uma nova subjetividade nos envolvidos no processo.

Observando-se estes fatores, neste trabalho em andamento, o aspecto central incorre sobre a investigação de como as reformas educacionais dos últimos anos no estado de São Paulo trouxeram novas exigências profissionais para os professores a ponto de constituir mudanças que alteram significativamente as atuais configurações do trabalho docente, promovendo processos de precarização e intensificação do trabalho. Requer, portanto, contribuir para a compreensão de como as recentes mudanças ocorridas no mundo do trabalho e no sistema educacional público, promoveram alterações nas condições materiais de existência do trabalho dos professores e professoras nas escolas.

Segundo Souza (2002) as concepções de educação presentes nas propostas governamentais paulistas fazem parte do pressuposto de que existe uma nova conformação social, econômica e política em curso que está modificando os padrões de produção e organização do trabalho e com isso reformas e/ou inovações educacionais devem ser reorientadas. Assim, coloca-se em curso no estado de São Paulo uma política educacional, que visa formar recursos humanos necessários à um projeto de modernização para incluir o Brasil no grupo de “economias desenvolvidas”, conforme os novos padrões de desenvolvimento capitalista.

Uma compreensão mais ampla deste processo remete-nos aos ajustes promovidos pelas reformas do Estado brasileiro nas últimas décadas, fortemente dirigidas por orientações dos órgãos internacionais, com um novo modelo de organização do trabalho, elencados nos princípios de “Estado Mínimo”<sup>44</sup>.

Para compreendermos melhor essa nova dinâmica, é indispensável analisar as transformações que ocorreram em 1990, postas pelo Banco Mundial, período em que foi realizada a “Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos”, em Jomtien, na Tailândia. Segundo Hidaka (2012) esta Conferência

*“(...) se assumiu como instituição responsável por empreender um processo de reforma educacional nos países periféricos. Tais pesquisas destacam ainda que essa conferência resultou na assinatura, por parte do governo brasileiro, da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Essa declaração estabelecia como meta principal a universalização da educação básica entre os países signatários. E, para isso, estimulava tais países a elaborarem de planos decenais de educação focalizados no ensino*

---

44 Heloani (2013) destaca as questões sobre o discurso da ampla reforma do Estado e que o enxugamento de suas estruturas, vem acompanhado de um forte aparato ideológico que começa a estruturar-se nos anos 1970, em decorrência do novo ambiente econômico que sinalizava a inadequação do modelo fordista em manter o repasse da produtividade para os salários. “O processo consolida-se na década de 1980, quando o empresariado articula três pontos de ataque em sua política econômica: a produção globalizada, a diminuição da atuação do Estado-Providência e a desindexação dos salários, características básicas do que se convencionou chamar de pós-fordismo. Ademais, a mobilidade do capital, unida à flexibilidade tecnológica e social propiciada pela desregulamentação de direitos consagrados e pela hegemonia ideológica nos principais setores de formação de opinião, possibilita a mercantilização de praticamente tudo, solapando fronteiras e soberanias nacionais”. (p.101)

*fundamental, em detrimento dos outros níveis de ensino. Seus efeitos na política educacional brasileira podem ser verificados, por exemplo, na realização, três anos depois, na Semana Nacional de Educação para Todos, em Brasília, bem como na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos e na LDB/96” (p.75).*

Nesse sentido, buscando garantir a “universalização da educação básica” e “qualidade de ensino”, foram criadas políticas públicas em âmbito nacional de diretrizes curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, e avaliativas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – regulamentada pela Portaria n. 1.795, de 27.12.1994 –, que tem como objetivo

*“promover uma avaliação externa e em larga escala da educação no Brasil, visando a construir dois tipos de medidas. A primeira, da aprendizagem dos estudantes e, a segunda, dos fatores de contexto correlacionados com o desempenho escolar. A implementação da avaliação em larga escala se constituiu com a intenção de subsidiar os formuladores e executores das ações governamentais na área educacional em todos os níveis de governo. Com a avaliação se pretende averiguar a eficiência dos sistemas no processo de ensino aprendizagem e, também, a equidade da educação oferecida em todo país” (BRASIL, 1994).*

Diante deste contexto, revela-se nas décadas de 1990 e 2000 uma ampla reforma na SEE/SP amparada, num primeiro momento, por um discurso oficial que utilizava como argumento central o “combate à burocracia, à morosidade e a ineficiência dos serviços no setor público” (Piolli, 2013). Em tese as mudanças objetivam a “produtividade e a qualidade” para orientar o conjunto dos serviços públicos submetendo-os a critérios quantitativos, indicadores, metas e rankeamentos. A avaliação e o desempenho constituíram-se como elementos principais na orientação das políticas educacionais, visando ao final a “melhoria da qualidade” da educação.

Em 2007, com o decreto 6.094 de 24 de abril, institui o Plano de Metas Todos pela Educação (Governo Federal) com a finalidade “em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica” e o IDEB<sup>45</sup>.

Nesse contexto, o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) esteve à frente do executivo com o Programa “Educação – Compromisso com São Paulo”, com objetivo de desenvolver ações voltadas para “melhoria da qualidade” de ensino, dentre elas:

- a) O “São Paulo faz escola”<sup>46</sup>, que visa à implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo que tem como objetivo princípios orientadores na prática docente, denominada como “caderno do professor” que estão organizados por série, bimestre e disciplina;

---

<sup>45</sup> Art. 3º “A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do sistema de avaliação da educação básica - SAEB, composto pela avaliação nacional da educação básica - ANEB e a avaliação nacional do rendimento escolar (prova Brasil). O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao compromisso”.

<sup>46</sup> O Programa São Paulo Faz Escola “foi criado em 2007 e tem como foco a implantação de um currículo pedagógico único para todas as mais de 5 mil escolas da rede pública estadual. Com o programa, todos os alunos da rede estadual recebem o mesmo material didático e seguem o mesmo plano de aula. O fato de todas as unidades escolares contarem com o mesmo currículo pedagógico auxilia na melhora da



- b) O SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) é uma avaliação externa da educação básica da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que tem como “finalidade produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional”<sup>47</sup> e o Programa de Qualidade de Educação (PQE) que tem como foco aferir a qualidade das escolas estaduais paulistas que articula o indicador de desempenho das disciplinas avaliadas (língua portuguesa e matemática) pelo SARESP e o indicador de fluxo (evasão e repetência);
- c) A Lei Complementar 1.078/2008 institui bonificação por resultados para os professores da SEE/SP, Mattos (2012) assinala que os critérios previstos são, “participação no Programa de Formação da SEE/SP, permanência na unidade escolar de classificação, frequência e assiduidade” (p.28). Estes critérios somam-se ao item b e d do presente projeto.
- d) A Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores foi criada pelo Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009 destina a formação dos professores da rede pública estadual para melhoria da qualidade da educação, no seu artigo 7º, visa cursos presenciais e a distância e no artigo 8º do presente decreto celebra “os convênios com as universidades estaduais públicas e privadas”.

Mattos (2012) aponta em sua pesquisa que este currículo padronizado e prescritivo, decorrente destas novas políticas educacionais, o estabelecimento de metas através do IDESP e a política de bonificação por resultados, tendem a tornar o docente um sujeito passivo de reprodução uniforme deste sistema educacional. Conforme esta autora

*“por meio deste índice as escolas ficam expostas por rankings que além dos aspectos internos acabam sendo “rotuladas” como aquela que não tem um bom ensino e isso compromete aspectos vinculados ao exercício da docência, visto que avaliação se apresenta de forma homogênea para contexto heterogêneo, ou seja, cada escola tem singularidades que envolvem sobretudo aspectos sociais que estão muito além do trabalho pedagógico como questões de violência, desemprego, estrutura familiar entre outros” (p.27)*

Freitas (2007) demonstra que o mérito passa a ser do professor, ou seja, este passa a ser responsabilizado pelo (in)sucesso da escola mediante os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas. Além disso, essa finalidade, segundo o autor, articula-se com o objetivo de atender à uma lógica mercadológica de ranqueamento e adequação das escolas, levando os professores ao individualismo e competitividade entre seus pares. Desta forma, essa nova configuração das políticas educacionais, impõem subjetivamente a perda de sentido no trabalho dos docentes ao elevar sua padronização e impor exigências institucionais para o cumprimento de metas de produtividade.

Piolli (2013) afirma que essa já é uma realidade nas escolas estaduais paulistas, que reverbera-se em “rótulos” que classificam as escolas como “boas” ou “ruins”, mediante as metas estabelecida pela SEE/SP. Em análise do relato oral de uma das diretoras participantes da pesquisa, o autor destaca o processo que marca a escola ao tornar-se “prioritária”.

*“Claudia ressalta que após não atingir a meta estabelecida a escola onde trabalha passou a ser considerada uma ‘Escola Prioritária’. Em seu depoimento destaca que a escola passou a ser alvo das atenções da Secretaria da Educação. Seu depoimento revela a existência de um processo de estigmatização da escola e da perda do sentido na aplicação das medidas adotadas pela secretaria,*

---

qualidade de ensino da rede pública, uma vez que coloca todos os alunos da rede estadual no mesmo nível de aprendizado. (Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/sao-paulo-faz-escola>> Acesso em 11 maio 2014.

<sup>47</sup> Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp> Acessado em 11 de maio de 2014.

*diante de sua realidade de trabalho. Em seu depoimento, revela as contradições de um programa que pretende a qualidade com a realidade da escola quanto as condições de trabalho, as condições sócio-econômicas dos alunos, a falta de professores e a precarização do trabalho docente. Fica evidente que a exposição da escola, pela publicação de seu desempenho e o pagamento de bônus tem um caráter estritamente punitivo. (...) Conforme pudemos apurar na pesquisa, a estigmatização das escolas consideradas prioritárias já é uma realidade no sistema (PIOLLI, 2013, p.13)”.*

Nesse sentido, no cenário das Escolas Prioritárias emerge uma nova configuração no trabalho docente, através da ampla reforma do Estado nas décadas de 1990 e 2000 na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, amparada por uma orientação ideológica neoliberal, nos princípios de Estado Mínimo que utilizava como argumento principal o “combate à burocracia, à morosidade e a ineficiência dos serviços no setor público” (Piolli, 2013).

Assim, as “Escolas Prioritárias” foram apresentadas com o objetivo de intervenção, acompanhamento e monitoramento das escolas consideradas com vulnerabilidade educacional. Conforme a SEE/SP

*“Nestas escolas o percentual de alunos no nível de proficiência “abaixo do básico” em língua portuguesa e em matemática são significativos. Em função desta constatação, algumas políticas educacionais são direcionadas com mais ênfase para essas escolas” (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2011).*

Todos esses elementos aqui articulados levam-nos a concordar autores que, como Lima (2011), denominam essa “Nova Gestão Pública” pautada no modelo de gestão empresarial como um novo modelo de organização do trabalho “gerencialista”<sup>48</sup>. Utilizando-se de um discurso em nome da “qualidade”, com objetivo impor estereótipos pautados em resultados quantitativos, impõe-se para e entre os professores exigências por produtividade e competitividade, fazendo emergir o fenômeno da hiperburocratização nas escolas. Segundo Gaulejac (2011) esse modelo de trabalho prescritivo/normativo pautados em metas/projetos, essa cultura da excelência e do alto desempenho contribui para desagregação dos coletivos e a individualização das relações e adoecimento, uma vez que o uso destas novas formas de gestão desencadeia um progresso da maior intensificação no trabalho, induzida pelo uso da tecnologia e pelo aumento do controle sobre o trabalho. Essas políticas educacionais reformadoras resultaram em uma lógica de produtividade que orienta o conjunto dos serviços públicos educacionais na atualidade, submetendo-os a critérios quantitativos, indicadores, metas e ranqueamento, promovendo mudanças na organização e nos processos de trabalho dos professores que necessitam ser analisadas criteriosamente.

Diante das formulações aqui expostas prossegue-se o trabalho de pesquisa perseguindo questões como: Quais são as novas modalidades de gestão do trabalho docente, as condições efetivas e as novas exigências requeridas para os professores? Como estas mudanças ocorridas na dimensão do trabalho afetaram a atuação docente na escola e como estas são analisadas sob a ótica dos professores? Como a identidade dos docentes, rotulados como “maus profissionais” na Escolas Prioritárias, passa a se constituir entre seus pares e socialmente. Quais indicadores de intensificação do trabalho docente emergem desta realidade frente às novas exigências profissionais e as pressões por produtividade? Estas novas políticas e a opção pelo enfoque

---

<sup>48</sup> O conceito de *gerencialismo* assumido neste trabalho baseia-se nas formulações trazidas pela produção do campo da teoria das organizações, na qual o termo “gestão” vem sendo empregado, como aponta Piolli (2013) “relacionado aos esquemas participativos, de trabalho em equipe, de flexibilidade, de polivalência, multifuncionalidade, trabalho por metas e objetivos, difundidos como processos de reestruturação produtiva, ressaltando o aspecto da liderança e da motivação no trabalho” (p.10). Associa-se assim o conceito de gestão ao conceito de gerencialismo empresarial.

gerencialista, possui desdobramentos nas esferas da mobilização coletiva dos professores, na ampliação do individualismo, do sofrimento e do adoecimento?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num primeiro momento, a hipótese que orienta o presente trabalho é a de que, para atender às novas demandas de expansão capitalista, está em curso um projeto de mudanças na educação paulista, firmado em valores privados, que se impõe sobre a instituição escolar por meio de novas exigências e novas modalidades da gestão do trabalho docente. As novas exigências requerem professores mais adaptativos, mais flexíveis, mais competitivos, mais polivalentes, entre outras. Ao mesmo tempo amplia-se o controle sobre o trabalho docente, através de diferentes mecanismos, como as novas formas de avaliar a qualidade do ensino nas escolas, a redefinição de funções e hierarquias, as novas exigências de formação continuada e a instauração de novas formas de ascensão da carreira.

Com isso vem se estabelecendo uma sobrecarga que tem obrigado os professores a adaptar-se à um conjunto de exigências na realização de seu trabalho. Estas condições extenuantes de trabalho associadas à auto responsabilização pelo cumprimento das metas e objetivos estabelecidos, vêm resultando, em muitos casos, em consequências graves para a saúde e para a qualidade de vida desses trabalhadores. A crescente perda da autonomia e do controle do professor sobre o processo de trabalho pedagógico na escola e os diferentes processos de intensificação e autointensificação do trabalho, como demonstram Oliveira et al.(2002), Lapo e Bueno (2003), Hypólito et al. (2009), Fernandes (2010) e Silva et al.(2012), são o foco de investigação deste estudo, que pretende corroborar com estes autores analisando como essas mudanças vêm instituindo o aumento da precarização e da intensificação do trabalho docente, que no caso brasileiro já parte de um patamar altamente penoso dada as condições históricas nas quais este se constituiu.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDES, Maria José da Silva. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 75-102, dez. 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação Adiada: O Ocaso das Classes Populares no Interior da Escola e a Ocultação da (Má) Qualidade do Ensino. *Educ. Soc. Campinas*, vol.28, n. 100 – Especial, p 965 – 987, out. 2007.

GAULEJAC. Vicent de. Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. 2 ed. Aparecia: Ideias & Letras. 2011.

HELOANI, José Roberto. Gestão e Organização no Capitalismo Globalizado: História da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Atlas, 2003.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

HYPOLITO, A. M., VIEIRA, J. S. e PIZZI, L. C. Reestruturação Curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem fronteiras*, v. 9, n. 2, p. 100-112, jul./dez. 2009.

HIDAKA, Renato Kendy. As políticas neoliberais dos governos Covas e Alckmin (1995-2006) e o movimento sindical dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo. 2012. 150f. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Marília.

LAPO, F. R. e BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 65-88, mar./2003.

LIMA, Licínio C. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática* – Vol.21, n.38, Período out/dez-2011.

MATTOS, R. A política educacional no Estado de São Paulo (2007-2010) e suas articulações com o trabalho docente. 2012. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2012.

PIOLLI, Evaldo. Gerencialismo e heteronomia: o trabalho, a identidade e a saúde do diretor de escola frente às políticas e programas de qualidade da Secretaria de Educação de São Paulo. *Suplemento Pedagógico*, nº 29. Disponível em:

[http://www.sindicatoapase.org.br/Jornais/Supl\\_Pedagogico\\_APASE\\_2013\\_1º sem.pdf](http://www.sindicatoapase.org.br/Jornais/Supl_Pedagogico_APASE_2013_1º sem.pdf). Acesso em: 29/09/2014.

OLIVEIRA, D. A., GONÇALVES, G. B. B., MELO, S. D. e MILL, D. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 11, n. 11, jul./de. 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./de. 2004.

RAMOS, Marise. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

SÃO PAULO. SEE. Programa de Escolas Prioritárias. In. <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/compromisso-sp/escolas-prioritarias>. Acesso em: 11 de Maio de 2014.

\_\_\_\_\_. SEE. Programa São Paulo Faz Escola. In. <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/sao-paulo-faz-escola>. Acesso em 11 de Maio de 2014.

\_\_\_\_\_. SEE. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. In. <http://www.saresp.sp.gov.br>. Acesso em 11 de Maio de 2014.

\_\_\_\_\_. SEE. Decreto nº 54.297 de 05/05/2009. Institui a criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo.

\_\_\_\_\_. SEE. Lei complementar nº 1078 de 17/12/08. Institui bonificação por resultados, no âmbito da secretaria da educação e dá providências correlatas. 2008.

Decreto nº 6.094 de 24/04/2007. Institui o Plano de Metas Todos pela Educação.

Portaria nº 1.795 de 27/12/1994. Institui Sistema de Avaliação da Educação Básica Nacional.

SILVA, E. P., HELOANI, J. R. e PIOLLI, E. Autonomia controlada e adoecimento do professor. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 2, n. 2, jul./dez. 2012.

SOUZA, Aparecida Neri. A racionalidade econômica na política educacional em São Paulo. *Revista Pro-Posições* – v. 13, n. 01 (37) – jan./abr. 2002.

## Eixo 3 - CIDADANIA, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

### PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE) - POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES NO ESTADO DO PARANÁ: ANÁLISE PRELIMINAR<sup>49</sup>

GASPARELO<sup>50</sup>, Rayane Regina. S.  
UNICENTRO/PR

MARTINS<sup>51</sup>, Elisângela Chlebovski  
UNICENTRO/PR

SCHNECKENBERG<sup>52</sup>, Marisa  
UNICENTRO/PR

#### RESUMO

O presente trabalho busca investigar o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná - PDE/PR., enquanto política pública de formação continuada, a fim de compreender se o mesmo atende à perspectiva de formação técnica ou investigativa sobre a prática docente. Para tanto, recorreremos à análise documental, tendo como referência o Documento Síntese do PDE (PARANÁ, 2007), a luz de autores como Imbernón (2009); Nóvoa (1995); García (1999); Schön (1995); Pimenta e Lima (2008). Pudemos perceber que enquanto política pública de formação continuada a proposta apresentada no Documento Síntese é relevante e significativa para a formação do docente reflexivo, pois através das atividades teórico-práticas orientadas, busca-se a produção de conhecimento e conseqüentemente mudanças na prática escolar da escola pública paranaense. Estabelece ainda o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica para que o resultado seja um projeto de educação universal de qualidade social impulsionando o desenvolvimento do trabalho pedagógico no sentido da promoção humana e social dos sujeitos.

Palavras-chave: Políticas de formação continuada; Programa de Desenvolvimento Educacional; professor-reflexivo.

#### INTRODUÇÃO

Compreende-se que as políticas públicas surgem para resolver questões da demanda social e outras de segmentos específicos. Portanto são construções sociais, nas quais perpassa a influência de diferentes setores da sociedade envolvendo interesses, disputas e embates. Para o campo educacional, as políticas públicas são direcionadas a sanar demandas relacionadas à

---

<sup>49</sup> Este artigo compõe a pesquisa em andamento no curso de Mestrado em Educação – PPGE/UNICENTRO-PR., ano de referência 2014, na linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, história e organização da educação.

<sup>50</sup> Mestranda em Educação – PPGE/UNICENTRO. Bolsista CAPES. Docente na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

<sup>51</sup> Mestranda em Educação – PPGE/UNICENTRO. Graduada em Pedagogia – SECAL. Especialista em Inclusão Escolar – UEPG. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR

<sup>52</sup> Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós Graduação em Educação - UNICENTRO/Pr. Orientadora linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, história e organização da educação – PPGE/UNICENTRO.

educação, tendendo a contrastar com a realidade e as necessidades cotidianas da escola. Portanto, “uma política pública é um constructo social”. (MAINARDES, FERREIRA, TELLO, 2011, p.161). Surgem na relação de forças entre os protagonistas sociais da sociedade civil (escolas, igrejas, partidos políticos, sindicatos, organizações profissionais, meios de comunicação) e política (poder executivo, judiciário, legislativo). Nesse diálogo se definem as ações governamentais. Ações que procedem do Poder Público enquanto representantes da sociedade civil.

Assim, práticas discursivas dos sujeitos sociais materializam tanto as leis como, valores, ritos e símbolos disseminados na sociedade pela reinterpretação destas. No entanto, na formulação das políticas educacionais desconsideram-se as variações de contexto, desigualdades regionais, locais e de recurso. Por isso, ao analisar as políticas educacionais, Mainardes, Ferreira e Tello (2011) apontam um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática.

Seria equívoco, de acordo com Gomes (2011) conceber as políticas públicas como imposições estatais e governamentais desconectadas dos fatores econômicos, políticos, sociais e culturais. “As políticas públicas são construções sociais e históricas cujos determinantes são necessariamente complexos e múltiplos. Tais determinantes podem ser classificados, em linhas gerais, como sociais, culturais, políticos e econômicos.” (GOMES, 2011, p.19).

Nesta perspectiva, há o reconhecimento da dimensão e função política dos movimentos sociais organizados, da escola e demais sujeitos sociais que são capazes não só de implementar e se beneficiar das políticas públicas, mas contribuir com o processo de formulação das mesmas.

Com este olhar, no conjunto de medidas educacionais, no campo das políticas públicas, entre as iniciativas de formação continuada para os docentes da rede estadual de ensino, o governo do estado do Paraná, no final do ano de 2003, elaborou o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), a partir da demanda dos representantes do Sindicato dos Professores e gestores públicos na elaboração do Plano de Carreira do Magistério, que foi instituído pela Lei Complementar 103 de 15 de Março de 2004.

Em 2005 o PDE foi implementado pelo Decreto nº. 4.482, de 14/03/05, e ao final de 2006 foi realizada primeira seleção para ingressos no Programa, os quais iniciariam em 2007. Contudo, a regulamentação toda do PDE ocorreu somente em 2010, tornando-se uma política de estado para a formação continuada dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná.

As leis e resoluções que cercam e instituem tal programa, preveem o desenvolvimento do mesmo em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), Secretaria Estadual de Educação (SEED) e as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do estado do Paraná. Assim, busca-se por meio do programa fortalecer a articulação entre a educação básica e o ensino superior para o aperfeiçoamento de formação dos professores que estão no espaço escolar.

Muitos estudos têm apontado que a parceria entre as escolas e a Universidade favorece o desenvolvimento profissional<sup>53</sup>, pois o encontro do conhecimento científico (teorias) e da prática pedagógica conduz o trabalho docente para uma dimensão investigativa provocando mudanças na postura e no fazer pedagógico que podem contribuir para a realização de projetos educativos inovadores. Nesse movimento, a formação contínua do docente cooperaria para o desenvolvimento institucional/organizacional da escola como um todo.

Nesse sentido, buscamos compreender quais são os encaminhamentos do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE enquanto política de formação continuada que favorece formação do professor reflexivo. Para análise selecionamos o documento síntese do PDE (PARANÁ, 2007), o qual contempla de forma sucinta e objetiva os princípios do programa.

---

<sup>53</sup> Compromisso com as práticas que desenvolve e propriedade das suas ações. (PAPI, 2005)

Tratando-se de uma pesquisa documental Marconi e Lakatos (2008) assinalam para [...] “coleta de dados que se remete a coleta de informações contidas em documentos, fontes, primárias ou secundárias, de fenômenos contemporâneos ou retrospectivos” (p. 49). Portanto, nos documentos o pesquisador pode encontrar a história, consciência do homem e as possibilidades de transformação.

Assim, tomamos a análise de conteúdo como [...] “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. (BARDIN, 2011, p. 37, grifos da autora). Esta ocorreu em três fases cronológicas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, permitindo a inferência e a interpretação.

Para tanto, num primeiro momento discorreremos sobre o aporte teórico para esta análise preliminar, seguidamente destacamos aspectos do Documento Síntese (PARANÁ, 2007) para a formação continuada dos docentes da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, articulando a concepção do documento sob a luz de teóricos que tratam a temática formação continuada, como: Imbernón (2009); Nóvoa (1995); García (1999); Schön (1995) Pimenta e Lima (2008). Tais autores acreditam que a formação continuada articulada a valorização identitária e profissional dos docentes, como prática reflexiva dinamizada pela práxis, a partir de ações sistematizadas e permanentes de reflexão da e na prática, ultrapassa o formato de formação continuada pautada pela racionalidade técnica, dimensão na qual miniaulas, oficinas pedagógicas, capacitações e reciclagens são voltadas para confecção de recursos didáticos e habilidades instrumentais, desconsiderando as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam. Como se a aplicação de métodos e técnicas universais solucionasse as lacunas da profissão e do ensino, sem estabelecer nexos entre as teorias e a realidade nas quais a docência ocorre.

## **APORTE TEÓRICO**

Na LDBEN 9394/96 a formação continuada está explicitada no art. 62-A, parágrafo único, ficando claro que é um processo que pode ser realizado no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior. Portanto, a formação continuada dos profissionais da educação é um dever do Estado, bem como direito e dever dos docentes. Estes, precisam constantemente refletir e compreender objetivamente as interferências do contexto socioeconômico, político e cultural sobre seu trabalho e a formação do aluno.

Desta forma, de acordo com Rêgo, Arcanjo e Aires (2008) a formação continuada do pessoal da escola, especificamente para os docentes, se faz por meio do estudo, da reflexão e do contraste de experiências entre os mesmos na instituição de ensino e/ou em grupos, atividades, programas e/ou projetos organizados pela Secretaria de Estado da Educação e Núcleo Regional de Educação. Esses momentos possibilitarão ao professor a (re)construção de seu conhecimento a partir de sua prática, sem, no entanto, desconsiderar a necessidade da teoria.

Para tanto, a formação continuada precisa colaborar sistematicamente com a formação do professor reflexivo, conforme afirma Schön (1995) ao propor uma formação baseada na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática.

Nesse mesmo viés, Pimenta e Lima (2008) refere-se a formação fundamentada na ‘epistemologia da prática’, na qual:

*O desenvolvimento desse processo é possibilitado pela atividade de pesquisa, que se inicia com a análise e problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre estas, com experiência de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos pretendidos e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana. (PIMENTA E LIMA, 2008, p.49-50)*



Assim, é essencial que os professores compreendam a articulação entre ação-reflexão-ação e tenham nos programas de formação continuada, seja na escola ou nas políticas para a gestão educacional recursos e tempo necessário para que os agentes escolares possam compreender a realidade institucional, analisá-la e possivelmente transformá-la.

Flores (2003) destaca que ao valorizar a prática como fonte e local de aprendizagem através da reflexão e da investigação, os docentes refletem sobre os propósitos e valores implícitos em suas práticas, (re)construindo a profissionalização<sup>54</sup> e o profissionalismo<sup>55</sup> docente.

Nessa perspectiva, ao professor é atribuída uma reflexão fundamentada sobre suas práticas, propiciando o desenvolvimento pessoal, profissional e em consequência o desenvolvimento institucional/organizacional da escola como um todo. Assim, “poucos estariam dispostos a negar que o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são duas faces da mesma moeda, de tal forma é difícil pensar numa sem a outra”. (GARCÍA, 1999, p. 139).

Pimenta e Lima (2008) explicam que a formação continuada precisa perpassar por um movimento dialético de análise e problematização das ações dos sujeitos e práticas institucionalizadas<sup>56</sup>, contrastando com explicações teóricas de autores e os propósitos da educação na formação do sujeito. Necessariamente,

*Uma proposta metodológica para formação contínua precisa dar o salto de superação dos recursos metodológicos para uma postura metodológica, fundamentada em três pilares: a análise da prática docente, a relação teoria-prática e o trabalho docente nas escolas como categoria principal dessa atividade. Em suma, prática, reflexão teórica e prática refletida, analisada e contextualizada [...]. (PIMENTA E LIMA, 2008, p. 134, grifos da autora)*

Nessa dinâmica, práticas e teorias se entrelaçam e se complementam permitindo questionar e refletir sobre as práticas institucionalizadas e as ações pedagógicas realizadas nos contextos escolares.

Em outras palavras, significa conceber a formação continuada não como obrigatória, somente para ascensão na carreira, mas como condição para avaliação do seu desempenho profissional e contínuo. Trata-se do (re)pensar da profissionalidade<sup>57</sup> docente, pois o processo educativo é amplo e complexo, requer ações refletidas sobre as práticas docentes para que no redimensionamento das mesmas o professor possa ser agente de mudanças na escola e na sociedade. Para Imbernón (2009),

*A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz. (IMBERNÓN, 2009, p.47)*

Nessa perspectiva o autor acredita que os docentes tenderiam a rever os pressupostos ideológicos e atitudinais que fundamentam sua prática.

## **A INVESTIGAÇÃO ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO DOCUMENTO SÍNTESE DO PDE (PARANÁ, 2007).**

---

<sup>54</sup> Projeto ou processo político ou social que busca o reconhecimento da profissão e do profissional.

<sup>55</sup> Atenção para a natureza e qualidade do trabalho desenvolvido.

<sup>56</sup> Cultura e tradição da instituição. Pimenta e Lima (2008)

<sup>57</sup> Conjunto de características essenciais, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos da profissão. Flores (2003), Papi (2005)

O Documento Síntese do PDE (PARANÁ, 2007) apresenta que o Programa foi criado na tentativa de contrapor as perspectivas apresentadas pelo Grupo de Trabalho (GT 08 – Formação de Professores) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) de que na década de 80 e 90 indicam que os programas de formação continuada pautavam-se em ações isoladas, fragmentadas, descontínuas e desvinculadas da prática dos professores e da escola.

Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) afirmam nesse sentido que, historicamente, por volta dos anos 60, 70, 80 e 90, a formação continuada foi-se constituindo como produto de consumo apenas para cumprir uma exigência social. Capacitações, reciclagens e treinamentos atendendo aos interesses de governantes e das reformas. Formato de formação continuada pautada pela racionalidade técnica, dimensão na qual os docentes são simples implementadores de roteiros curriculares com orientações que são uniformes para todas as instituições educativas.

Portanto, se o objetivo do programa era contrariar essa perspectiva, qual a concepção de formação continuada adotada no Documento Síntese? Destaca-se a seguinte concepção na proposta governamental:

*Conceituamos como Formação Continuada, no âmbito desse Programa, o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual, em estreita relação com as IES, com o objetivo de instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento sobre a realidade escolar. (PARANÁ, 2007)*

Para tanto,

*O PDE propõe um modelo de formação continuada com acentuada carga horária de cursos realizados no interior das universidades e faculdades públicas, proporcionando o retorno dos professores às atividades acadêmicas, sem desconsiderar as questões do cotidiano escolar. (PARANÁ, 2007)*

E ainda segundo o mesmo documento:

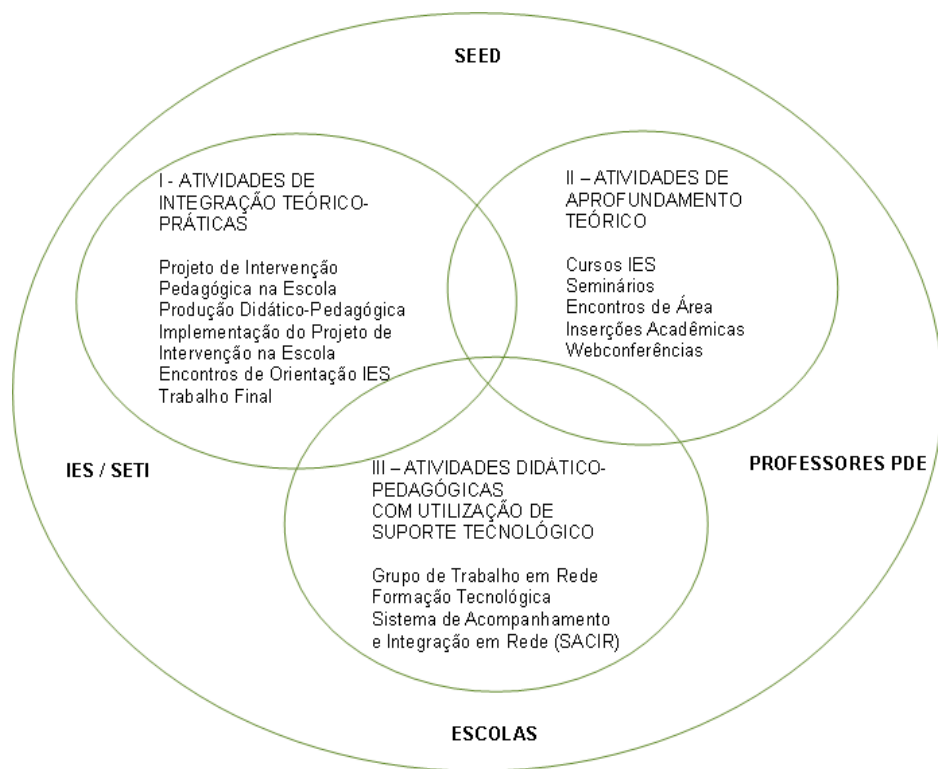
*Reiteramos que essa proposta de formação continuada visa ofertar ao Professor PDE, através do retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial, condições de atualização aprofundamento de seus conhecimentos teórico-práticos, permitindo a reflexão teórica sobre a prática para possibilitar mudanças na escola. (PARANÁ, 2007)*

Nestes recortes do documento, podemos destacar três pontos significativos, que são: reflexão sobre a prática; aprofundamento dos conhecimentos teórico-práticos; relação escola e universidade. Esta sinalização condiz com a perspectiva de formação contínua defendida por Imbernón (2009) e Pimenta e Lima (2008), que objetiva estabelecer nexos entre as teorias e a realidade nas quais a docência ocorre, para que na ação refletida e no redimensionamento da prática o docente torne-se agente/mediador de mudanças na escola e na sociedade.

Essa perspectiva torna-se mais evidente quando consideramos no Documento Síntese a estrutura organizacional do programa. O mesmo,

*[...] constitui-se de três grandes eixos de atividades, quais sejam: atividades de integração teórico-práticas, atividades de aprofundamento teórico e atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico. Essas atividades serão realizadas no decorrer do Programa, composto de quatro períodos semestrais, distribuídos em dois anos. Cabe observar, que essa organização não pode ser considerada de forma estanque, uma vez que o pressuposto é de que os conteúdos das atividades que compõe os eixos, articulem-se de tal modo que as categorias que identificam cada um dos eixos estejam presentes em todas as atividades do Programa. (PARANÁ, 2007, grifos do documento)*

Nesse movimento, o programa compreende atividades que conduz o trabalho docente para uma dimensão investigativa, envolvendo realidade, pesquisa, intenção, intervenção. Nessa dinâmica, percebe-se a imbricação entre teoria e prática, contribuindo para o desenvolvimento da práxis reflexiva. Assim, não se trata de reduzir a formação a uma etapa meramente informativa, baseada numa concepção de formação transmissora e uniforme de teorias descontextualizadas e baseadas em uma problemática comum, distantes dos problemas práticos do professorado, causando pouco ou nenhum impacto às necessidades pessoais, profissionais e organizacionais. Essa perspectiva que atenta para um modelo de formação continuada “aplicacionista-transmissivo”<sup>58</sup>, percebemos que não adentra na proposta de formação contínua do PDE quando consideramos o quadro organizativo das atividades de cada eixo explicitado acima.



Fonte: PDE/SEED – 2010

Depreendemos que a perspectiva que o Programa apresenta na sua organização desempenha papel importante na (re)configuração da profissionalização docente. O desencadeamento destas atividades inter-relacionadas favorecem a reflexão e a fundamentação teórica necessária para articulação prático-crítica, seja em relação à escola, a profissão, ao aluno e a sociedade. Neste processo de formação, “não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes”. (NÓVOA, 1995, p.25).

<sup>58</sup> Imbernón (2009)

Sinteticamente, constatamos que no Documento Síntese (PARANÁ, 2007) a perspectiva da formação contínua dos docentes contribui para o desenvolvimento profissional possibilitando que os docentes investiguem a própria atividade pedagógica como compromisso profissional para perceber a dimensão social da profissão docente.

Sob a concepção de formação contínua para o desenvolvimento profissional dos professores García (1999) acredita ser uma abordagem na formação de docentes que reconhece e valoriza o seu carácter contextual, organizacional e orientado para mudança, na qual não só o professor como todos aqueles com responsabilidade e implicação no aperfeiçoamento da escola, envolvem-se em atitude de pesquisa, questionamento e busca de soluções para todas as questões pertinentes ao âmbito educativo. [...] “Quer isso dizer que o desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular”. (GARCÍA, 1999, p. 139).

Os processos reflexivos sobre a prática pedagógica permitem, segundo Nadal (2000), compreendê-la em sua essência, desvendando limitações e contradições para transformá-la. Nesse sentido, a formação continuada torna-se um valioso instrumento para provocar mudanças na postura e no fazer pedagógico dos docentes que atuam na e para a escola.

Nessa compreensão a formação continua orienta-se no sentido da prática reflexiva dinamizada pela práxis, privilegiando [...] “o comprometimento com uma formação orientada para um sujeito que tem capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos” [...]. (IMBERNÓN, 2009, p. 48). Esse pressuposto refuta o modelo de formação (des)contínua direcionada para que o professor conheça e domine técnicas e métodos para o desenvolvimento da ação docente.

Assim, durante os momentos caracterizados para formação continuada (cursos, projetos de investigação, grupos de estudo, rodas de discussão) do agente educativo, é importante que os formadores sejam facilitadores e viabilizadores do processo de investigação-ação dos docentes e que as finalidades e os conteúdos do ensino sejam objetos de constante estudo e reflexão, considerando o contexto em que esse trabalho acontece.

## CONCLUSÃO

Fica evidente que, enquanto política pública de formação continuada o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE oferece recursos e tempo necessário para que os agentes escolares possam compreender a realidade institucional, analisá-la e possivelmente transformá-la, através da integração do conhecimento científico com o conhecimento prático do professor, valorizando o saber docente, as especificidades, necessidades e expectativas pessoais, profissionais e organizacionais.

Estabelece ainda o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica para que o resultado seja um projeto de educação universal de qualidade social<sup>59</sup>, que segundo Azevedo (2011) pressupõe [...] “uma educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população, apoiada em valores como solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania”. (AZEVEDO, 2011, p. 424). Nesse viés, os processos de gestão educacional e gestão escolar precisam superar os limites advindos das questões econômicas, sociais, políticas e culturais, apostando nas possibilidades da dinâmica pedagógica para favorecer as condições necessárias que levam o sujeito/educando a questionar, problematizar e tomar decisões frente aos seus desafios pessoais e buscar nas ações coletivas medidas que solucionem os

---

<sup>59</sup> Azevedo (2011) explana que o conceito de qualidade pode assumir diferentes faces de acordo com os projetos de sociedade. Na ótica neoliberal o conceito de qualidade está atrelado às demandas do mercado e a noção de gerencialismo das práticas pedagógicas. Já na ótica relacional a qualidade articula-se a noção de gestão democrática da educação e da escola, considerando que as desigualdades sociais interferem e produzem as desigualdades educacionais.

problemas e situações, vividos pela comunidade, advindos política social e das desigualdades sociais, impulsionando o desenvolvimento do trabalho pedagógico no sentido da promoção humana e social dos sujeitos.

Desta forma, no que se refere ao Programa, podemos dizer que, enquanto política pública de formação continuada, a proposta apresentada no Documento Síntese (PARANÁ, 2007) do PDE é relevante e significativa para a formação do docente reflexivo, pois através das atividades teórico-práticas orientadas, busca-se a produção de conhecimento e conseqüentemente mudanças na prática escolar da escola pública paranaense.

No entanto, cabe informar que essa afirmação se fundamenta com base na análise documental e que apenas pesquisa mais ampla, empírica, daria condições de uma análise mais conclusiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

AZEVEDO, J. L. de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. *RBPAE*, v.27, n.3, set./dez. 2011, p. 409-432.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em: 07 mar 2015.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José A.; Evangelista, Maria Olinda (Orgs.). *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2004

GARCÍA, Carlos M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Portugal: Porto editora, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS. E. M. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.

NADAL, Beatriz G. Gestão e formação contínua: práticas articuladas da gestão escolar. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, nov. 2000.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. *Professores: formação e profissionalização*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2005.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE. *Documento Síntese: uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública Estadual*. Curitiba: SEED, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo-SP: Cortez, 2008.

RÊGO, A. R. F. do; ARCANJO, J. G.; AIRES, G. A. O olhar de professores em formação sobre as exigências metodológicas na contemporaneidade. In.: OLIVEIRA, M. M. de. (org.). *Formação e práticas pedagógicas; múltiplos olhares no ensino de ciências*. Recife: Ed. Bagaço, 2008 – Série Formação de Professores; 1.

SHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM SANTARÉM**

VIDAL<sup>60</sup>, Gerusa  
UFOPA

COLARES<sup>61</sup>, Maria Lília I. S.  
UFOPA

**RESUMO**

Este trabalho visa discutir as políticas de formação de professores no contexto da educação em tempo integral em Santarém (PA). A pesquisa qualitativa incluiu entrevistas com gestores e análise de documentos, incluindo relatórios de atividades, bem como a observação in loco.

Palavras-chave: formação de professor; educação integral; política educacionais.

**INTRODUÇÃO**

Este artigo apresenta os resultados iniciais de uma pesquisa qualitativa realizada na Secretaria Municipal de Educação de Santarém do Pará/SEMED, cujo foco central é a política de formação de professor no âmbito da educação em tempo integral, portanto eixo temático ao qual se vincula é o de Cidadania, formação e trabalho docente. Para a coleta de dados foi utilizado os documentos e os relatórios de atividades dos setores da SEMED, o senso escolar referente ao ano de 2013, além de entrevistas com gestores de setores da SEMED.

A formação de professor atuante em escolas de tempo integral se configura uma necessidade premente, visto que a ampliação da jornada escolar é uma realidade em algumas escolas além da exigência prevista nos dispositivos legais no Brasil. Oferecer mais tempo na escola se justificaria sob a ideia de ampliar as possibilidades de aprendizagens.

Desta forma, neste artigo, contextualizamos a educação integral no Brasil, seus conceitos e práticas para que se compreenda a importância dessa temática na atualidade. Abordamos também, necessidade da formação de professor para atuar em escolas de tempo integral. Neste âmbito, situa-se as iniciativas locais de ampliação do tempo escolar, bem como as estratégias de formação dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental desenvolvidos pela SEMED em Santarém.

---

<sup>60</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, vinculada a Linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacional na Amazônia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR/UFOPA.

<sup>61</sup> Pós- Doutora em Educação pela FE UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Orientadora da Pesquisa. Vice Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR/UFOPA. Coordenadora Institucional do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública/MEC-UFOPA.

## EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

As ideias e práticas pedagógicas brasileiras na perspectiva da educação integral e em tempo integral iniciam a partir da primeira metade do século XX, sob a influência de diversas correntes que defendiam um tipo de educação em seus projetos educacionais. Nos anos de 1930 o movimento integralista implantou em várias cidades brasileiras escolas integrais, (COELHO, 2011). Em 1950, Anísio Teixeira construiu em Salvador (BA) o Centro Educacional Carneiro Ribeiro<sup>62</sup>. Na década de 1980, Darcy Ribeiro criou os Centros Integrados de Educação Popular- Cieps, durante os dois mandatos de governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro (COELHO, 2009).

No entanto, somente a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que essa ampliação do tempo escolar passa a ser previstas nos dispositivos legais brasileiros, nos artigos 34 e 87 (LDB – Lei nº 9.394/96), sendo corroborada no Plano Nacional de Educação- PNE, (lei nº 13.005) com a meta 6 que institui a ampliação progressiva do tempo escolar em 50% das instituições públicas de Educação Básica até 2024.

No rol de políticas públicas relacionadas ao aumento do tempo escolar destaca-se o Programa Mais Educação (Portaria Interministerial nº 17/2007). Trata-se de uma política indutora de ampliação do tempo escolar que se efetiva por meio de parcerias entre os governos, federal, estadual e municipal e de recursos do Programa dinheiro direto na escola-PDDE. As atividades do programa são desenvolvidas no contraturno através de oficinas, escolhidas pelas escolas, tais como: horta, capoeira, balé, música, natação, futebol, vôlei, xadrez, além das atividades referentes ao letramento e a matemática.

*[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007, Artigo 1º).*

De modo geral, as iniciativas de se instituir a educação integral no Brasil aconteceram de forma isolada, propostas e executadas por governos, enfraquecidas nas alternâncias de poder. Somente nas últimas décadas do século XX, que o tema em questão voltou ao debate educacional nacional, trazendo no bojo desse debate a ampliação das funções da escola pública, agregando ao seu dever enquanto espaço educativo, o de proteger as crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Para se alcançar esses dois objetivos, o “[...] primeiro desafio é a formação do professor para a construção de uma agenda de educação integral em jornada ampliada na escola” (MOLL, 2010, p. 2), uma vez que, ampliando-se tempo do aluno na escola, também se ampliará o tempo do professor.

As ações citadas apontam para a consolidação da educação integral enquanto política pública, ratificadas por sua presença em todo o território nacional. Em meio a esse processo não se percebe a preocupação com a formação professores com vistas a construir um novo perfil docente para atuar nesta escola. Essa afirmação aponta para uma asseveração de que as políticas de educação de tempo integral não se consolidam sem uma política de formação de professores que considere os diversos espaços e tempos escolares e extraescolares.

---

<sup>62</sup> Durante seu mandato como secretário de educação de Salvador – Bahia Teixeira criou o centro educacional conhecido como Escola Parque. No currículo, além das disciplinas convencionais, estavam previsto a formação para o trabalho, cuidados higiênicos e ambientais (COELHO; 2011).



## DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM SANTARÉM/PA

A formação continuada deve ser concebida como algo além da formação inicial da prática docente, pela busca constante do aprofundamento teórico, mas, também pelo desvelamento do cotidiano profissional. “Podemos legitimar a nossa profissão procurando entender as múltiplas determinações de nosso trabalho, não nos deixando guiar cega ou intuitivamente pelo que consideramos imponderável” (MOURA, 2003, p. 129). Uma vez conscientes de nossa prática é possível agir e transformar o nosso meio.

Neste sentido, a formação de professor deve situar-se no tripé desenvolvimento profissional, pessoal e institucional. A formação, na base da ação docente, deve ser de natureza colaborativa e cooperativa, ou seja, com o envolvimento de toda a comunidade escolar, tendo a escola como ponto de partida e de chegada de toda a ação formativa visando à criação de uma “comunidade colaborativa de aprendizagem” (GATTI, 2011). Esse é, também, o sentido, conferido por Mizukami: sobre a formação construtivo-colaborativa de investigação com vista à busca de:

*[...] diálogo, engajamento de pesquisadores e professores em conversação, trocas e desenvolvimento profissional permitindo compreensões mútuas e consenso, tomada de decisão democrática e ação comum. (MIZUKAMI, 2002, p. 43)*

Para se compreender as políticas públicas de formação de professor no âmbito da escola de tempo integral em Santarém Estado do Pará, direcionou-se o foco da pesquisa para a rede pública municipal e suas iniciativas de formação de professor e de adequação à legislação e aos programas federais. Os dados foram coletados por meio de documentos da Secretaria Municipal de Educação, relatórios dos setores de Estatística do ano de 2013, além de entrevistas com chefes de setores e visita in loco.

Santarém é a terceira cidade mais populosa do Pará, está localizada na região oeste do Estado. Sua população é estimada em 290.521<sup>63</sup> habitantes (IBGE, 2010). Encontra-se entre Belém, capital do Estado e Manaus, Capital do estado do Amazonas, na confluência dos rios Tapajós e Amazonas. Santarém desempenha importante papel como polo no Baixo Amazonas, tendo uma área de influência que atinge dezesseis municípios.

A Secretaria de Educação – SEMED, responsável por administrar a educação pública, atendeu, em 2013, 58.401 alunos em seus diferentes níveis e modalidades, distribuídos em 399 unidades escolares, sendo 9.251 alunos matriculados nas unidades municipais de Educação Infantil e Pré –Escola e, 44.807 no Ensino Fundamental (Censo Escolar- SEMED; 2013). Em seu quadro funcionários possui 3.890 professores distribuídos nos diversos níveis de ensino (SEMED-2013).

Dentre os muitos desafios enfrentados pela rede municipal de ensino de Santarém destacam-se a quantidade de escolas e as distancias entre as unidades escolares e a sede da secretaria o que torna mais desafiadora a efetivação de políticas públicas locais para melhorar o atendimento a alunos e professores, bem como o cumprimento dos dispositivos legais que dizem respeito à implantação da educação em tempo integral e a própria formação dos professores para atender essa demanda.

### Educação em tempo integral em Santarém/PA

A SEMED iniciou suas estratégias de ampliação do tempo, espaços e temas escolares aos poucos. Em 2008 inaugurou a Escola da Floresta, localizada em uma área de proteção ambiental no quilômetro 26 da Rodovia Everaldo Martins na comunidade de Caranzal e atende, prioritariamente, alunos do sexto ao nono ano. Em 2010 foi criada a Escola do Parque

---

<sup>63</sup> Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2014 publicadas no Diário Oficial da União em 28/08/2014.

localizada dentro do Parque da Cidade, uma área verde urbana, atende aos alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. As duas escolas desenvolvem suas atividades voltadas para valorização da cultura local e Educação Ambiental, num período de 7 horas diárias contribuindo para a formação integral. Em 2011 e 2012 foram inauguradas mais duas escolas de tempo integral as Escolas Ensino fundamental Frei Fabiano Merz e Irmã Dorothy Mae Stang, sendo respectivamente, uma escola de tempo integral da cidade e do campo.

Considerando o projeto pedagógico e os relatórios anuais das duas escolas, é possível perceber uma preocupação com o atendimento dos alunos da rede e com a formação de docentes para utilizarem os temas ambientais em suas aulas. Essa intenção está descrita nos objetivos específicos da proposta pedagógica das duas escolas:

*Promover cursos de capacitação de multiplicadores ambientais para educandos das escolas municipais e comunidades do entorno e incentivo à geração de renda (SANTARÉM - Escola da Floresta, 2010, p.4).*

*Promover a formação continuada dos professores e técnicos das escolas municipais da zona urbana (SANTARÉM- Escola do Parque, 2010, p.3).*

Outra estratégia de ampliação do tempo escolar adotada pela SEMED foi o Programa Mais Educação, aderido pela secretaria em 2009. A intensão do programa é proporcionar processos educativos em tempos e espaços ampliados e diferenciados. Desde sua implantação vem expandindo em Santarém, sendo ampliado de 18 escolas na área urbana em 2009 para 215 escolas, em 2013, com 19.596 alunos atendidos o que equivale a 54% das unidades escolares municipais e 34% de alunos atendidos. A definição de quais escolas seriam contempladas pelo programa foi realizada pelo Ministério da Educação (MEC), cujo critério inicial foi o baixo Índice de Desenvolvimento da educação Básica (IDEB) dessas escolas.

A contratação de professores que ministrarão as atividades de Português e Matemática foi realizada pela SEMED. Por sua vez os monitores das oficinas da parte diversificado do currículo do Programa Mais Educação são escolhidos pela direção da escola ou conselho escolar. Segundo orientação do MEC estes profissionais devem ser identificados no bairro ou comunidade na qual a escola está localizada e devem trabalhar em regime de colaboração.

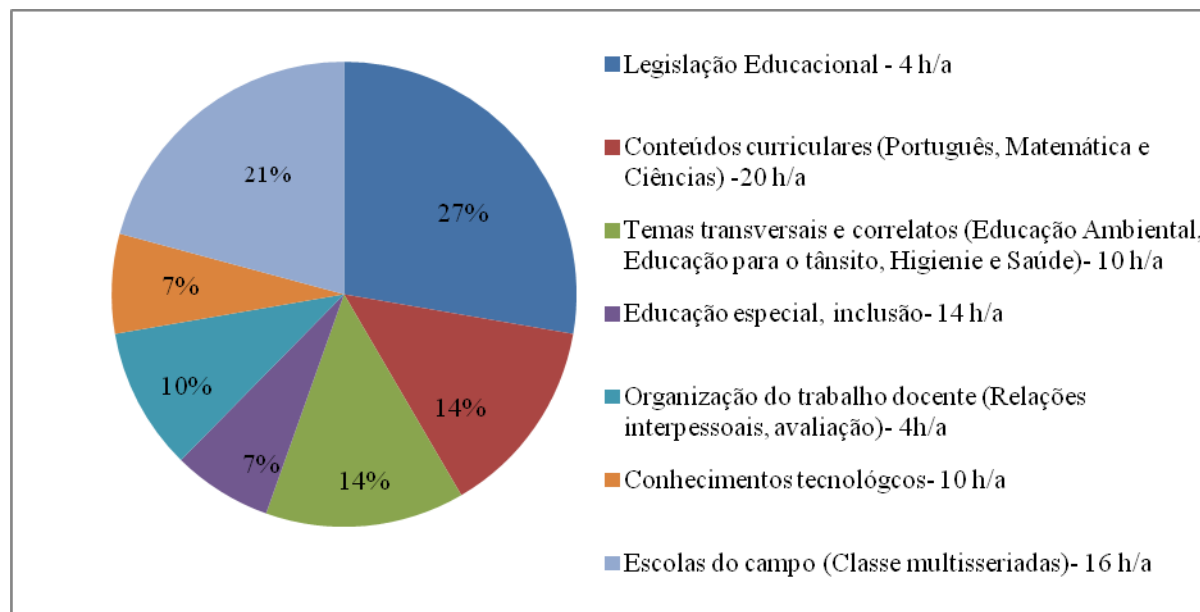
Considerando os dados da pesquisa, é possível perceber que a SEMED vem ampliando a oferta de educação em tempo integral, mas esta ampliação vem sendo induzida, majoritariamente por programas federais, em especial o Programa Mais Educação. Ou seja, não há um plano articulado específico de educação integral em tempo integral. Outro fato observado foi que o alargamento progressivo do tempo escolar na rede educacional da SEMED não repercutiu em formação de seus profissionais para lidarem com esta realidade.

Para um bom desempenho da escola de tempo integral é necessário estabelecer estratégia para articulação do turno e contraturno, dos diferentes saberes, formal e comunitário, bem como priorizar o diálogo entre escola e sociedade. Essa escola integral de tempo integral aberta, articulada necessita de novas formas de atuação e principalmente uma formação ininterrupta.

### **A formação continuada dos profissionais da educação das escolas de tempo integral em Santarém/PA**

A formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de educação, de acordo com os dados coletados e as entrevistas realizadas com gestores da instituição, se caracteriza pela pulverização de ações e pela falta de um planejamento articulado dessa formação. Uma vez que os setores pedagógicos são responsáveis pela formação e o acompanhamento desses profissionais, cabe a eles, em conformidade com suas necessidades, a escolha dos temas, conteúdo das formações e carga horária, em geral reduzida. O gráfico abaixo ilustra essa afirmação.

**Gráfico 1-** formação continuada promovida pelos setores da SEMED



Fonte - Construído pela autora com base nos dados do relatório da SEMED (2013).

A partir dos dados levantados percebeu-se certa fragilidade nas formações no que diz respeito à carga horária inapropriada ao conteúdo proposto. Evidencia-se também, o enfoque às especificidades de cada setor da SEMED, além da prioridade dada à formação da equipe gestora das escolas, em especial o pedagogo, sendo este o responsável em socializar os conteúdos com os professores de suas escolas. Outro aspecto relevante diz respeito à dificuldade de avaliar a aprendizagem ao final dos encontros e acompanhar a prática dos profissionais. Segundo os relatórios esta ação não compõe os planos de formação dos setores, o que pode vir a comprometer as práticas da formação permanente, uma vez que sem avaliação não é possível saber se as formações estão surtindo o efeito desejado (IMBERNÓN, 2009).

A secretaria instituiu um setor denominado de Coordenação do Mais Educação para executar e acompanhar todas as ações do Programa Mais Educação. Segundo a coordenação a escassez de recursos e o tempo dificultaram o monitoramento do programa e a realização de formação de monitores para a jornada complementar no ano de 2013. O Mais Educação é uma significativa política indutora da ampliação da jornada escolar e necessita do comprometimento do poder público local que deve dispor de materiais, espaços nas escolas e fora dela, recursos financeiros e equipes que forneçam a formação dos envolvidos.

Outro aspecto observado refere-se aos monitores responsáveis pelas oficinas das atividades diversificadas do Mais Educação, como não possuem vínculo com a escola, esses educadores, que apesar de fazerem parte do cotidiano acabam sendo negligenciados pela secretaria. Sua formação não se configura uma preocupação institucional, apenas a coordenação local realiza tais atividades.

A escola em tempo integral não deve ser entendida como uma escola de dupla jornada, com a repetição de tarefas e metodologias. Essa ampliação do tempo escolar deve abrir caminhos para a formação integral da comunidade escolar. O horário

integral não deve significar apenas uma carga maior de aulas, mas a possibilidade de “construção de uma educação integral, de conhecimentos universais e da emancipação dos sujeitos” (BEZERRA, 2013 p. 7).

Na proposta de educação integral, o ambiente escolar não é uma reprodução da escola tradicional de um turno, é um espaço pensado para não se repetir os deslizes que a escola às vezes comete. Por isso, a escola de tempo integral não é apenas uma extensão da jornada escolar diária, restrita aos saberes escolares ou circunscrita ao espaço escolar. (Idbem, p.10)

A integração curricular aliada à articulação entre os tempos, os espaços escolares e a superação da dicotomia turno e contraturno são condições sine qua non para o efetivo avanço da educação em tempo integral. É imprescindível que os novos membros do grupo escolar de tempo ampliado pelo Mais Educação sejam integrados as atividades cotidianas da sistema educacional municipal. Além de docentes, pedagogos, gestores, os monitores devem ser incorporados aos processos formativos das Secretarias de Educação. Em meio às exigências legais de ampliação da jornada escolar é imprescindível a formação dos profissionais envolvidos com essa modalidade de ensino. No entanto essas estratégias de formação devem estar reunidas sob as diretrizes de uma política de desenvolvimento profissional de formação, coerentes com os princípios da educação integral.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As iniciativas de ampliação do tempo e espaço escolar da Secretaria Municipal de Educação de Santarém são evidentes, convergindo com as disposições legais do país. A análise dos dados coletados indica que o município tem expandido significativamente o tempo escolar de diversas formas, em especial com o Programa Mais Educação. Todavia o aumento do tempo de permanência dos alunos na escola não dá garantias de aumento da qualidade do ensino, para tanto é necessário levar em consideração outros aspectos, sendo a formação continuada um espaço privilegiado de produção de conhecimento um ponto nevrálgico deste processo.

No decorrer deste estudo foi possível perceber que os setores pedagógicos da SEMED compreendem a importância da formação continuada dos profissionais da educação com vistas a alcançar um ensino de qualidade. É evidente o esforço dos setores para a efetivação dessas formações, embora sejam limitadas no que diz respeito à contribuição efetiva a prática pedagógica, uma vez que os encontros de formação são em sua maioria, esporádicos, fragmentados não constituindo uma ação estratégica institucional.

A realidade apresentada nesta pesquisa reflete a necessidade de se instituir uma política de formação continuada que atenda concomitantemente as necessidades do professor, mas, também com as necessidades da rede municipal. No contexto da educação de tempo integral o desafio das escolas se configura na articulação entre o currículo já praticado nas escolas e a parte diversificada, bem como a superação da dicotomia turno e contraturno, todavia a formação continuada ofertada sistematicamente aos professores e gestores da rede municipal de ensino de Santarém não tem focado neste desafio. Assim, a formação continuada deve ser pensada enquanto estratégia institucional de enfrentamento dos desafios educacionais e as Secretarias Municipais de Educação precisam estabelecer parcerias com outras instituições, como as universidades para superar tais desafios.

Compreende-se a formação continuada do professor como uma necessidade na busca de uma educação de qualidade, mas esta de formação precisa ser pensada enquanto programa institucional, ou seja, como política de estado, superando as ações isoladas de setores que eventualmente realizam palestras, seminários e encontros cujos impactos são insignificantes ou nulos. Esse tipo de formação que se caracteriza por sua esporadicidade, privilegia o ouvir, não se configuram uma formação continuada uma vez que não oportuniza novas formas de agir. Daí a necessidade aqui levantada de uma formação continuada

efetiva que possibilite o pensamento crítico e que signifique o enriquecimento da práxis educativa. Um aperfeiçoamento constante, pensado a partir das mudanças sociais que repercutem na escola e que oportunize atividades coletivas, de troca de experiências e reflexão sobre o fazer pedagógico e a realidade dos sujeitos que constroem a escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, D. D. da S. *Os professores e a escola de tempo integral: formação e concepções*. Goiânia- GO: Revista Mediação, v. 7, n. 7, 2013. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/548>. Acessado em: 20 set. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 09 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Portaria normativa interministerial nº- 17*. Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acessado em 23 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*, Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.mediafire.com/download/u69qh3gd3n9ne5/serie-mais-educacao-gestao-intersectorial.pdf>. Acessado em: 15 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. PNE, *Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014*. Ministério da Educação. Brasília, 2014. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acessado em 15 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Dados do Censo Cidades: Santarém*. Brasília, 2014. Disponível em: [ww.w.cidades.ibge.gov.br](http://www.w.cidades.ibge.gov.br).>Acesso em 05 ago. 2014.

COELHO, L. M. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: CAVALIERE, Ana Maria. (Org). *Educação Brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, L. M. *História(s) da educação integral*. Brasília: aberto, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1472/1221>. Acesso em 03 mai. 2014.

GALEANO, A. M. P. *A formação continuada dos professores alfabetizadores da REME- Rede Municipal de Ensino do Município de Corumbá - Garantia de qualidade ensino?* Corumbá, 2005. <<http://www.radarciencia.org/Record/oai-ucdb-br-180>>Acesso em 19 nov. 2011.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

Moll, J. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.

MIZUKAMI, M. da G. N. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MOURA, M. O educador matemático na coletividade de formação. In: TIBALLI, Elianda F. A.; CHAVES, Sandramara M. *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 129-145, 2003.

SANTARÉM. Prefeitura Municipal. Secretaria de Municipal de Educação. *Projeto pedagógico da Escola da Floresta e Escola do Parque*. Santarém, Pará, 2010.

\_\_\_\_\_. *Censo escolar 2013*. Santarém, Pará, 2013.

\_\_\_\_\_. *Relatório consolidado 2013*. Santarém, Pará, 2014.

SOCIAL, ITAÚ et al. *Tendências para a educação integral*. São Paulo: Fundação Itaú Social–CENPEC, 2011. Disponível em [http://ww2.itaú.com.br/itausocial2/pdf/ed\\_integral.pdf](http://ww2.itaú.com.br/itausocial2/pdf/ed_integral.pdf). Acessado em 06 mai. 2014.

TEIXEIRA, A. *Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 31, n. 73, p. 78-84. Rio de Janeiro, 1959.

## A INSERÇÃO E AS AÇÕES DO PIBID/FAAT SUBPROJETO PEDAGOGIA NA ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL MAJOR JUVENAL ALVIM

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira  
FAAT

### RESUMO

O objetivo do presente trabalho é relatar as ações formativas do Subprojeto Pedagogia - FAAT desenvolvidas no Programa Institucional De Bolsa a Iniciação à Docência (PIBID), no ano de 2014 em uma Escola Estadual de Tempo Integral localizada no município de Atibaia, SP. As ações relatadas forma desenvolvidas por cinco alunas bolsistas e aconteceram na Escola de Tempo Integral Major Juvenal Alvim, localizada no município de Atibaia, SP. Foram desenvolvidos três projetos: Projeto Cinemateca e o Projeto Nivelamento que contou com a participação de cinco alunas bolsistas. O intuito das ações foi aprimorar a formação das licenciandas inserindo-as no cotidiano da escola pública buscando a articulação entre teoria e prática. As ações formativas vivenciadas pelo grupo proporcionaram um rico processo de aprendizagem, que resultou no desenvolvimento de habilidades e competências docentes fundamentais a atuação docente: pesquisa, planejamento, organização, elaboração de material didático, análise e ricos momentos de diálogo e reflexão.

Palavras-chave: Ações formativas; Formação inicial docente; Pibid.

### INTRODUÇÃO

Melhorar a qualidade da educação brasileira é um grande problema que se apresenta na conjuntura atual. Entre as diversas ações que os governos têm empreendido esforços destacamos as medidas relacionadas à formação docente, tanto inicial quanto continuada.

Conforme Gatti (2009), a formação de professores no Brasil constitui-se em enorme desafio para as políticas educacionais, uma vez que a origem dessa formação deficitária esta na expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e na conseqüente necessidade de ampliação do quadro docente, pois, a formação de professores não deu conta de prover o ensino com profissionais adequadamente qualificados.

Aprimorar a formação docente é condição básica para melhorar a qualidade da educação em todos os níveis de ensino, neste sentido, os governos tanto na esfera federal quanto estadual têm criado programas direcionados a este objetivo, como o Programa Institucional De Bolsa a Iniciação à Docência (PIBID).

O Pibid é concebido com a proposta de agregar à formação inicial dos licenciandos a vivência da prática pedagógica na escola pública. Uma breve leitura do documento do programa revela uma concepção de formação docente centrada na escola e no trabalho compartilhado de professores da universidade, professores da escola e aprendizes da docência.

O Pibid iniciou em 2009, com alunos de licenciatura de Física, Química, Biologia e Matemática das Universidades Federais. Entretanto, devido ao interesse que despertou por proporcionar a oportunidade de vivenciar experiências inovadoras e

interdisciplinares na escola básica, e integrar universidade e a escola pública, o programa foi estendido a todas as universidades públicas ou sem fins lucrativos e a toda educação básica.

Todos os anos a Capes faz chamadas por meio de editais as Instituições de Educação Superiores (IES) interessadas em participar. A adesão ao programa requer que as IES públicas ou privadas contemplem alguns requisitos como: a oferta de cursos de licenciatura; a elaboração de um projeto institucional e de subprojetos das licenciaturas ofertadas.

A partir do edital nº 061/2013 a Capes passou a conceder bolsas de iniciação à docência a estudantes de licenciatura de IES privadas com fins lucrativos, limitando esta concessão a alunos participantes do Programa Universidade Para Todos (ProUni). Conforme explicitados no artigo 2.1.2 “As IES privadas com fins lucrativos poderão apresentar proposta, desde que os cursos de licenciatura envolvidos no projeto possuam alunos regularmente matriculados e ativos no Programa Universidade para todos (ProUni) em quantidade mínima para composição do subprojeto”

Foi devido a abertura proporcionada por este edital que elaboramos um Projeto Institucional e elegemos como escola parceira a “EE Major Juvenal Alvim” que contemplava outro critério estabelecido no edital “(...) escolas que aderiram aos programas e ações das secretarias de Educação e do Ministério da Educação, como as Escolas de Tempo Integral, etc.”. O Estado de São Paulo com o propósito de melhorar a qualidade da educação básica implementou o Programa Escola de Tempo Integral, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº.191, de 28 de dezembro de 2012.

A proposta do Programa Ensino Integral assume entre vários compromissos oferecer aos docentes e equipes técnicas condições diferenciadas de trabalho, como o regime de dedicação plena e integral.

O Subprojeto Licenciatura Pedagogia Faat “Formação Centrada na Escola”<sup>64</sup> apresenta como proposta possibilitar aos alunos que vivenciem experiências formativas articuladas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico no espaço escolar, de forma que estas experiências possam contribuir para a melhoria da formação inicial de nossos alunos, possibilitando uma reflexão sobre a função social do pedagogo e sua responsabilidade frente a problemática educativa.

Sobre esta questão Canário (2001) defende que a articulação entre a formação e o exercício do trabalho deva ser o “ponto nevrálgico da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores”. Que as escolas sejam consideradas como os lugares fundamentais da aprendizagem profissional e não como meros lugares de aplicação dos saberes acadêmicos. Posição corroborada por Nóvoa (2007), ao defender a formação docente centrada na escola, ancorando-se principalmente na expressão “a partir de dentro”: que procura, explicar a importância de passar a formação de professores para dentro da profissão, de dar um maior peso aos professores na formação dos outros professores, afinal a atividade é o caminho para o conhecimento.

Louzano e Moriconi (2014) relatam que países que contam com sistemas de formação docente considerados de excelência, assim como aqueles onde o tema continua em debate e/ou reforma, têm buscado aprimorar seus sistemas de prática. Isso tem significado um aumento no tempo em que os futuros professores passam nas escolas durante a sua formação, e também um aumento na preocupação com a qualidade dessa experiência.

---

<sup>64</sup> Fazem parte do subprojeto Pibid Pedagogia Faat a coordenadora professora Gloria Aparecida Pereira de Oliveira, 5 alunas bolsistas e uma professora supervisora da Escola Estadual Major Juvenal Alvim.



## **OBJETIVO**

Este trabalho tem como proposta relatar as ações do Programa Institucional De Bolsa a Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Pedagogia, desenvolvidas no ano de 2014 em uma Escola Estadual de Tempo Integral localizada no município de Atibaia, SP.

## **MÉTODO**

A **metodologia** adotada é a pesquisa de campo que procura o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do ocorrem naquela realidade (GIL, 2008).

## **AS AÇÕES NA ESCOLA E AS REFLEXÕES DAS ALUNAS BOLSISTAS**

Desenvolvemos ao longo do ano de 2014 três projetos: Projeto Cinemateca e o Projeto Nivelamento com a participação das cinco alunas bolsistas; o Projeto Eletiva que devido a restrição de horário contou com a participação de duas alunas bolsistas. Os projetos visaram aprimorar a formação das licenciandas, procurando ao inseri-las no cotidiano escolar e propiciar a articulação entre teoria e prática.

## **PROJETO CINEMATECA**

Como nossa escola parceira “Major Juvenal Alvim”, passava por uma reformulação tanto em sua estrutura organizacional didática pedagógica, quanto na estrutura física de suas dependências, observamos que vários vídeos que poderiam ser utilizados pelos professores em suas aulas, estavam abandonados sem nenhuma organização e condição de uso. Uma adequada gestão de espaço e de organização dos recursos da escola estimula tanto o uso de diferentes espaços como de variados recursos didáticos no processo de ensino. Acreditamos que a organização dos filmes disponíveis na escola pode auxiliar o professor a selecioná-los de forma que se encaixem melhor na rotina da aula e dos conteúdos abordados com os alunos.

A integração de diferentes linguagens nas aulas em todos os níveis de ensino contribui para aprendizagem, e os filmes são recursos que mais facilmente podem ser incorporados à rotina escolar. O uso de filmes estimula nos alunos, a observação, a capacidade de julgamento, sensibilidade, experiência estética, bem como articular espaços de discussão e interpretação com professores e com os alunos na escola.

Assim, com o objetivo foi catalogar e organizar uma videoteca escolar trabalhamos este projeto interligado com a biblioteca da instituição escolar. Descrição das atividades: Levantamento e catalogação do acervo já existente na escola, elaboração da ficha técnica dos filmes indicados pelos professores no Planejamento. Levantamento dos filmes indicados no caderno dos professores. Levantamento e elaboração de ficha técnica de filmes a serem usados nas diferentes áreas. Organização do Acervo e construção de uma tabela com o código e o nome dos filmes, para facilitar a busca dos professores. Elaboração de modelo de ficha didática para auxiliar o trabalho do professor com os filmes. Elaboração de planos de aula. Organização do acervo, e finalizando foi elaborado um Catálogo para uso dos professores da escola.

## RELATO DAS BOLSISTAS SOBRE O PROJETO CATÁLOGO CINEMATECA

Bolsistas	Verbalizações
Patrícia Aparecida Pinheiro	<i>“Na elaboração do catálogo os filmes foram organizados para contribuir de forma significativa com a ação e reflexão dos professores em seus planos de aula, por meio de filmes atrativos que ajudam na construção do conhecimento, podendo ser trabalhado nas diversas áreas do conhecimento. A organização do espaço, ponto importante para o bom andamento de uma instituição foi colocada em prática na organização dos vídeos”.</i>

No curso de Pedagogia as alunas aprendem a importância da organização dos espaços pedagógicos e dos recursos didáticos, neste projeto as alunas separaram, organizaram e catalogaram os vídeos enviados pelo governo para utilização dos professores, montaram ainda um catálogo com sugestões de filmes e modelos de planos de aula, para apoiar o professor na utilização desta ferramenta. Acredito que com este projeto as alunas adquiriram na prática a experiência para e organizar espaços pedagógicos e elaborar material didático. Apesar de parte deste projeto ser de atividade técnica e mais burocrática, o trabalho de pesquisa de filmes por áreas do conhecimento para uso do professor em sala de aula proporcionou as alunas diversos conhecimentos e o resultado final demonstrou que gerir os espaços e recursos faz a diferença na escola.

## PROJETO ELETIVA

No Programa Ensino Integral as Disciplinas Eletivas são um dos componentes da parte Diversificada do currículo e, segundo as Diretrizes do Programa devem promover o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos, temas ou áreas do Núcleo Comum. O enfoque nesta disciplina (sempre ministrada por duas professoras de áreas diferentes) é o trabalho interdisciplinar como eixo metodológico que busca a relação entre os temas explorados, respeitando as especificidades das distintas áreas de conhecimento. Os alunos participam da construção do seu próprio currículo; da ampliação, da diversificação de conceitos, procedimentos ou temáticas de uma disciplina ou área de conhecimento que não são garantidas no espaço cotidiano disciplinar. As disciplinas eletivas têm a duração de um semestre.

O Projeto Eletiva “O jovem e a música, anos 1960 e a ditadura militar” teve como objetivo conhecer práticas interdisciplinares, novas metodologias didáticas, e uso do lúdico no processo de aprendizagem. Descrição das atividades: Acompanhamento das disciplinas eletivas e do desenvolvimento do projeto trabalhado pelas professoras com os alunos da escola: parte teórica e pesquisa sobre o período da ditadura; escolha e análise das músicas, exibição do filme sobre o tema, elaboração do roteiro, visita ao Memorial da Resistência, participação nos ensaios, realização do cenário, figurino, e participação na culminância: apresentação do musical sobre os anos o período da ditadura no Brasil. Como produto final foi elaborado um Dossiê de Projeto descrevendo o passo a passo das ações.

## RELATOS DAS BOLSISTAS SOBRE O PROJETO ELETIVA

Bolsistas	Verbalizações
Patrícia Aparecida Pinheiro	<i>“A maneira dinâmica de uma eletiva faz de suas aulas motivadoras e articuladoras de aprendizagem participativa, na qual todos constroem os conhecimentos. Os alunos participam, refletem e colaboram para o resultado final do projeto. Para mim foi de extrema importância para a percepção de construção de práticas inovadoras, percebendo o quanto a análise reflexiva em torno da liberdade de pensamentos dos educandos colabora ainda mais para o desenvolvimento dos conhecimentos necessários para vida futura”</i>

Monique Leite	<p><i>“A aula eletiva a qual fomos convidadas a participar também nos proporcionou grandes surpresas e aprendizagens. Os alunos se mostraram bastante interessados, realizamos um passeio cultural ao Memorial da Resistência, passeio este que não estava previsto e só foi possível graças ao empenho das alunas Pibidianas, em especial da aluna que conseguiu o ônibus para que o passeio fosse possível. Alguns alunos que foram neste passeio nos surpreenderam com os conhecimentos que demonstraram ter. Para finalizar a eletiva foi realizada uma peça teatral que foi um sucesso! Devido a este sucesso, a eletiva permaneceu no segundo semestre com outros alunos, porém, devido a indisciplina e a falta de interesse não tivemos o mesmo resultado da primeira”.</i></p>
---------------	---

Trabalhar com a disciplina eletiva foi gratificante, pois tivemos a oportunidade de vivenciar uma nova possibilidade de ensino na escola pública. O interesse, envolvimento e aprendizagem tanto dos alunos da escola como das nossas alunas bolsistas foi evidenciado durante todo período de realização do projeto. As alunas aprenderam a riqueza do trabalho com projetos, a importância de novas linguagens no processo de aprendizagem, de vivenciar de forma concreta e lúdica o que foi aprendido de forma teórica (excursão ao Museu da Resistência), a produção de uma peça teatral desde elaboração do roteiro, até a apresentação final. Vivenciaram os percalços que acontecem no cotidiano da escola pública e aprenderam a solucionar cada desafio que apareceu como: recursos para fazer a excursão, os ensaios, o cenário etc.

A participação na eletiva proporcionou novos conhecimentos, um novo olhar sobre as diversas possibilidades de trabalhar os conteúdos escolares.

## **PROJETO NIVELAMENTO**

O Projeto Nivelamento teve como objetivo propiciar às alunas bolsistas a prática da pesquisa, análise e organização de estratégias de aprendizagem junto a alunos com baixo rendimento escolar em escrita e leitura.

De acordo com o documento “Diretrizes do Programa de Ensino Integral”, um de seus objetivos é incentivar os alunos a criarem seus projetos de vida e prover meios para que eles possam conseguir realizá-los. Tendo em vista que muitos dos projetos de vida dos alunos dependem de um adequado rendimento acadêmico é importantíssimo que todos os alunos possuam as habilidades e competências necessárias para acompanhar sem dificuldades o conteúdo lecionado na série em que está matriculado. Para procurar garantir um ensino efetivo, o modelo do Ensino Integral preconiza a aplicação de avaliações diagnósticas de Leitura de, de Língua Portuguesa e Matemática bem como o processo do Nivelamento. Descrição das atividades: As atividades desenvolvidas consistiram até na aplicação de atividades de sondagem e avaliação diagnóstica relativas ao desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, visando conhecer suas dificuldades. Elaboração de relatórios individuais sobre as dificuldades dos alunos, com sugestão de encaminhamento. Pesquisa de atividades de alfabetização e leitura que foram desenvolvidas com os alunos de forma individual. Ao término do projeto as alunas produziram um Caderno Didático que relata o passo a passo das atividades desenvolvidas além da avaliação do processo.

## **RELATO DAS BOLSISTAS SOBRE O PROJETO NIVELAMENTO**

<b>Aluna Bolsista</b>	<b>Verbalizações</b>
Eliane Damásio	<p><i>“A experiência é fantástica e única, os alunos já são maiores visto que nossa formação é para atuação até o 5º ano, mas mesmo assim é muito gratificante vivenciar a prática de atuar como professora. O projeto de nivelamento em minha opinião é o que mais nos aproximou da docência, através do contato com os alunos podemos ver como é necessário o diálogo e o atendimento individualizado”.</i></p>

Gabriele da Silva Pereira	<p><i>“Para mim o trabalho mais enriquecedor foi o do nivelamento, pude aprender mais sobre a prática de alfabetização, entendi que a busca pelo conhecimento é interminável, cada aluno tem seu tempo, sua habilidade e dificuldade e o professor é a peça fundamental para mediar seu desenvolvimento da melhor forma o possível. Refleti bastante sobre a prática do professor do ensino fundamental I, precisamos estar atentos as dificuldades dos alunos e nos empenhar para saná-las, assim não serão dificuldades estendidas por toda vida escolar do aluno. O nivelamento também permitiu que eu vivenciasse a riqueza do vínculo entre professor e aluno, desde questões ligadas a vida escolar, quanto a vida pessoal dos alunos”.</i></p>
Monique Leite	<p><i>“No subprojeto do Nivelamento, trabalhei com um aluno de alfabetização que foi selecionado após Avaliações Diagnósticas com alunos que obtiveram notas abaixo de 5,0 numa avaliação do Governo. Trabalhei bastante leitura e escrita com este aluno, (...) O resultado alcançado foi muito gratificante, em nossas ultimas atividades o aluno já tinha autonomia suficiente para ler o enunciado e realizar as tarefas com sucesso, o que fez com que me sentisse muito orgulhosa, não só dele, mas de mim também, por ter feito a diferença na vida deste aluno”.</i></p>
Patrícia Aparecida Pinheiro	<p><i>“(…) Importante também têm sido as experiências maravilhosas com a alfabetização dos alunos do nosso projeto de nivelamento, e tenho aprendido o tempo todo com eles, nas linguagens, nas demonstrações de afeto e também nas dificuldades. Aprendi através da observação dos adolescentes a reconhecer as diferenças entre eles independente da idade, cada um possui uma linguagem e maneira de se comunicar”.</i></p>

As atividades de nivelamento foram as mais valorizadas pelas bolsistas, que consideraram o aprofundamento sobre questões referentes a alfabetização: sondagem e diagnóstico, o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita, além da vivenciar a prática docente, um grande diferencial na formação. A interação com os alunos e os vínculos estabelecidos, a autonomia de optar por diferentes formas de ensino e material didático, acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos foi na opinião das alunas o ponto forte de sua aprendizagem. O exercício da docência e perceber nas ações desenvolvidas o estreitamento da teoria e da prática contribuíram para sua unanimidade em relação a experiência vivenciada na escola.

### **REFLEXÃO DAS BOLSISTAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO NO PIBID**

<b>Aluna Bolsista</b>	<b>Verbalizações</b>
Gabriele Pereira	<p><i>“O projeto Pibid tem sido muito importante para mim, uma verdadeira relação de teoria com a prática. Vivenciamos o dia-a-dia da escola, os obstáculos no processo de alfabetização e também nos permite refletir sobre a profissão docente, o compromisso do professor, a relação entre professor-aluno, a importância do vínculo e do diálogo com os mesmos. A parceria da Faat junto com os professores da escola Major nos permite ter uma segurança maior e faz com que amplie as possibilidades de trabalho (subprojetos) de nós bolsista dentro do projeto Pibid. Tudo isso também é uma reflexão sobre o trabalho em conjunto. Participar do PIBID foi uma experiência incrível, conseguimos ter uma grande noção do que é o chão da escola, o que acontece e como agir em algumas situações.”</i></p>

Raquel dos Santos Purgato	“Acho de grande valia estar acompanhando o cotidiano da escola, pois assim posso conhecer a realidade em que os alunos vivem, como é ser professor e me possibilitando reflexões diárias sobre a prática docente. Através dos projetos desenvolvidos pude ter um maior contato com os alunos e perceber a importância do papel do professor em seu aprendizado e ver como é necessário o diálogo e o atendimento individualizado para os que possuem maiores dificuldades no aprendizado”
Monique Leite	“As experiências que o PIBID vem proporcionando são de grande valia para a minha formação e para a minha carreira docente. Tenho a oportunidade de fazer parte do dia a dia escolar, conhecer as dificuldades que a comunidade escolar passa e poder auxiliar para que estas dificuldades sejam, senão sanadas, pelo menos diminuídas é uma grande bagagem que levarei por toda a minha vida! Sinto-me muito feliz em fazer parte deste grupo de alunas que estão envolvidas no projeto e também com o sucesso que estamos tendo na realização de nossas tarefas. Em pouco tempo dentro da escola, pude colocar em prática muitas teorias que nos foram apresentadas em nossas aulas e que são muito valiosas para minha formação docente”.
Patrícia Aparecida Pinheiro	“A experiência de vivenciar o espaço escolar e conhecer os jovens e os profissionais que lá se encontram faz toda a diferença para nós bolsista do PIBID. Com certeza terei melhores qualidades para ingressar na carreira docente depois da minha experiência com o projeto, pois estou vivenciando momentos em sala de aula, espaço escolar, articulação entre o currículo da escola e as vivências dos alunos, que está me proporcionando uma melhor formação profissional. O PIBID está me ajudando a colocar em prática a formação que reconheço dentro da faculdade FAAT, indo além da teoria, vivenciando a prática e as interligando”.
Eliane Damásio	“A oportunidade de estar em uma escola de tempo integral proporciona momentos riquíssimos em que podemos vivenciar práticas maravilhosas e momentos de protagonismo juvenil. Participei de chás literários, exposição de arte, culminância das eletivas, apresentação do dia da consciência negra, entre outros. O Pibid sem dúvida alguma foi uma das melhores experiências que pude ter para minha formação acadêmica, já estou sentindo saudade e pretendo apresentar e repassar as práticas vivenciadas neste programa através de congressos e palestras”.

A trajetória vivenciada pelo grupo Subprojeto Pedagogia ao longo do ano de 2014 proporcionou um rico processo de aprendizagem, que resultou no desenvolvimento de habilidades e competências docentes fundamentais a atuação docente: pesquisa, planejamento, organização, elaboração de material didático, análise e ricos momentos de diálogo e reflexão.

Durante todo processo formativo a motivação maior foi a possibilidade de fazer um trabalho onde pudéssemos perceber e analisar a relação entre a teoria e prática e isto foi alcançado e debatido em nossos encontros de formação. A riqueza da interação proporcionada pela vivência no dia a dia da escola, nos laços construídos com professores, alunos, funcionários, gestores e outros bolsistas de outras áreas são momentos que as alunas avaliam que levarão para sempre em sua trajetória profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar como professora coordenadora do subprojeto PIBID foi uma grande oportunidade de acompanhar o cotidiano de uma escola pública e a importância de vivenciar práticas de formação em seu espaço. Observar o desenvolvimento das alunas bolsistas em todos os aspectos foi uma experiência única e importantíssima para minha atuação docente.

Outra questão que destaco é que este processo de formação também tem o viés da formação continuada, uma vez que a ação formativa das alunas bolsistas passa pelo professor coordenador e pelo professor supervisor da escola parceira que dão o suporte e auxílio às práticas que as alunas realizam na escola, intermediando o processo de ensino e aprendizagem

Vários foram os conhecimentos que adquiri com esta experiência, através dos projetos desenvolvidos pude ter maior contato com as alunas, e com a escola pública e redimensionar a importância do papel do professor no processo educacional, repensar o uso da pesquisa, da análise e da reflexão frente às diferentes necessidades e realidades que encontramos, estabelecer o diálogo como recurso pedagógico presente em todas as ações formativas, ouvir o outro, não desestimular ante as dificuldades, ao contrário buscar formas de superá-las, estas são aprendizagens estão sendo incorporadas de forma mais acentuada em meu fazer docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID* e dá outras providências. Brasília/DF.

\_\_\_\_\_. Dispõe sobre o *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Edital n. 061/2013. Brasília/DF.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e continua dos professores. *Simpósio 10*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>>

GATTI, B., BARRETTO, E. *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*. Brasília, UNESCO. 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOUZANO, P.; MORICONI, G. M. A prática na formação docente: tendências na América latina e em outros sistemas educacionais. *Anais... II CONGRESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES XII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES*. Águas de Lindóia, 2014.

NÓVOA, A. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Livroto. Palestra Sinpro, São Paulo, 2007.

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação. *Diretrizes do Programa de Ensino Integral*. 2012.

## ATPCS COMO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: DAS FRAGMENTAÇÕES PERCEPTÍVEIS ÀS ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

SILVA, José Dujardis  
USF

### RESUMO

O objetivo deste artigo é relatar a experiência vivida na formação continuada em serviço de professores nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) a partir da leitura das atas anuais destes encontros pelo supervisor de ensino, em três escolas públicas da rede estadual de ensino da região bragantina. As análises das fragmentações e as articulações nestas formações tiveram como objetivo a produção coletiva de um plano de trabalho anual a partir da construção de um mapa conceitual para nortear as reuniões de ATPCs com a participação direta dos professores, sob orientação do Professor Coordenador. A metodologia da problematização foi desenvolvida a partir de um ciclo pedagógico composto por cinco momentos: imersão na realidade, síntese provisória, busca de conhecimentos, nova síntese e avaliação e o mapa conceitual se constituiu num recurso metodológico relevante por se alinhar a uma formação teórica adequada às necessárias intervenções na realidade estudada e por facilitar a apropriação de conceitos científicos, favorecendo a construção coletiva de um plano de trabalho para as ATPCs mais articulado e adequado às necessidades da escola neste espaço de formação continuada em serviço.

Palavras-chave : ATPCs; Formação Continuada em Serviço; Mapa Conceitual.

### INTRODUÇÃO

*[...] a liderança pedagógica na organização do trabalho escolar é indiscutivelmente importante e necessária, pois, quanto mais o coordenador pedagógico se voltar para as ações que justificam e que configuram sua função primeira de planejar e de acompanhar todo o processo didático da escola, maior será o seu espaço de atuação (PIRES, 2004).*

O tema da formação de professores normalmente está presente nas agendas educacionais. Os governantes geralmente não deixam de mencionar algum programa relacionado a essa área em sua plataforma de governo. Entretanto, a formação de professores não pode ser vista de forma isolada, pois eventuais mudanças no processo de formação precisam ser acompanhadas de transformações nas condições de trabalho dos professores.

A partir das últimas décadas do século XX, e com maior intensidade nos anos de 1990, são notórias no cenário dos debates em torno do trabalho docente novas tendências epistemológicas relativas à formação do educador, propondo mudanças em direção ao delineamento de um novo paradigma pedagógico. Contudo, esse movimento não ocorreu de forma homogênea se constituindo um mosaico multifacetado de concepções, disputas e tensões.

A organização das escolas, da forma como se conhece hoje, e as determinações sobre seu funcionamento são, sem dúvida, resultado das decisões políticas que também ajudaram a compor aspectos da cultura escolar. A escola tem vivido os desmandos e as discontinuidades dessas políticas focadas na lógica do mercado, que produz um sentimento ora de resistência, ora de conformismo quanto aos processos de formação vividos no espaço escolar. A coordenação pedagógica e a escola como locus de formação do professor foram instituídas em um contexto epistemológico de contradição entre uma ideia de protagonismo das equipes escolares e de subordinação às concepções oficiais.

Hoje a “formação continuada” é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no “mercado” da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender a legítima e digna formação humana (FERREIRA, 2006, p.19).

Para Placco & Silva (2000, p.27) a formação continuada é um

*[...] um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.*

Reconhecemos a complexidade da aprendizagem de ser professor e que a aprendizagem na formação inicial se constitui a partir da tomada de consciência, do inacabamento, da busca da relação teoria e prática e da atividade de estudo, dimensões fundamentais que caracterizam este processo. Portanto, o reconhecimento de sua relevância nos remete à reflexão acerca da produção dessa docência (BOLZAN, 2013).

A Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPCs - desenvolvida semanalmente na instituição escolar pretende articular as ações educacionais pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria da prática pedagógica do professor, e conseqüentemente, a aprendizagem do aluno. Faz parte da jornada ou carga horária de trabalho docente fixada inicialmente no artigo 10 da Lei Complementar nº 836/97 (Estatuto do Magistério Público Estadual Paulista).

Fusari & Franco (2005, p.3) salientam que a formação fora do contexto escolar não “tem trazido à escola transformações significativas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, embora haja tentativas dos multiplicadores em colocar os ensinamentos em prática”, pois os conteúdos abordados estão, geralmente, em descompasso com a prática vivenciada pelos educadores em seu contexto de atuação.

Quem instaura na escola o significado do trabalho coletivo é o Professor Coordenador, pois é ele que, normalmente conduz as reuniões de ATPCs, no exercício de sua função articuladora, formadora e transformadora. É o seu plano de ação que pode atribuir novos significados não só às práticas pedagógicas dos professores, mas à prática educativa da escola como um todo.

Libâneo (2004, p.229) cita algumas tarefas que o Professor Coordenador deve desenvolver para a efetivação da formação docente em serviço, tais como: prestar assistência pedagógico-didática aos professores, coordenar grupos de estudo, supervisionar e dinamizar a proposta pedagógica como referência de formação continuada, acompanhar a implementação do currículo, trazer propostas inovadoras para utilização de novos recursos tecnológicos e midiáticos.

Em geral, as políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores, caminharam nas seguintes direções: quanto às modalidades, usaram e abusaram exaustivamente de cursos, reuniões, encontros, jornadas, orientações técnicas, seminários, palestras, oficinas e outras tantas; quanto ao local onde ocorreram, privilegiaram mais o afastamento dos profissionais (gestores, coordenadores, professores) do seu local de trabalho – com convocação de um representante da unidade.



No exercício da correspondente função gratificada, os Professores Coordenadores são os gestores de implementação da política educacional da rede pública estadual de São Paulo e ocupam postos de trabalho que devem contribuir para:

- o fortalecimento das ações de orientação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico em sala de aula, pilar básico da melhoria da qualidade do ensino;
- a amplitude da gestão pedagógica dos objetivos, metas e diretrizes estabelecidas na proposta pedagógica da unidade escolar, otimizando as práticas docentes, com máxima prioridade ao planejamento e à organização de materiais didáticos e recursos tecnológicos inovadores;
- a condução de alternativas de solução de situações-problema e nas decisões de intervenção imediata na aprendizagem, com atendimento das necessidades dos alunos, orientando e promovendo a aplicação de diferentes mecanismos de apoio escolar (Resolução SE 75/2014).

As atribuições do docente designado para o exercício da função gratificada de Professor Coordenador estabelecidas no artigo 5º da Resolução SE 75/2014 são:

- I - atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos;*
- II - orientar o trabalho dos demais docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo;*
- III - ter como prioridade o planejamento e a organização dos materiais didáticos, impressos ou em DVDs, e dos recursos tecnológicos, disponibilizados na escola;*
- IV - coordenar as atividades necessárias à organização, ao planejamento, ao acompanhamento, à avaliação e à análise dos resultados dos estudos de reforço e de recuperação;*
- V - decidir, juntamente com a equipe gestora e com os docentes das classes e/ou das disciplinas, a conveniência e oportunidade de se promoverem intervenções imediatas na aprendizagem, a fim de sanar as dificuldades dos alunos, mediante a aplicação de mecanismos de apoio escolar, como a inserção de professor auxiliar, em tempo real das respectivas aulas, e a formação de classes de recuperação contínua e/ou intensiva;*
- VI - relacionar-se com os demais profissionais da escola de forma cordial, colaborativa e solícita, apresentando dinamismo e espírito de liderança;*
- VII - trabalhar em equipe como parceiro;*
- VIII - orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares, pertinentes às áreas e disciplinas que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino;*
- IX - coordenar a elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;*
- X - tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:*

- a) a participação proativa de todos os professores, nas horas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;
- b) a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores;
- c) a efetiva utilização de materiais didáticos e de recursos tecnológicos, previamente selecionados e organizados, com plena adequação às diferentes situações de ensino e de aprendizagem dos alunos e a suas necessidades individuais;
- d) as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologia de projeto e/ou de temáticas transversais significativas para os alunos;
- e) a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem sucedidas, em especial as que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados na escola;
- f) a análise de índices e indicadores externos de avaliação de sistema e desempenho da escola, para tomada de decisões em relação à proposta pedagógica e a projetos desenvolvidos no âmbito escolar;
- g) a análise de indicadores internos de frequência e de aprendizagem dos alunos, tanto da avaliação em processo externo, quanto das avaliações realizadas pelos respectivos docentes, de forma a promover ajustes contínuos das ações de apoio necessárias à aprendizagem;
- h) a obtenção de bons resultados e o progressivo êxito do processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar.

Diante dos desafios que enfrentam em decorrência de suas múltiplas atribuições, espera-se dos Professores Coordenadores uma prática que se define na conciliação e no equilíbrio do grupo de docentes e gestores, a fim de que possam estabelecer afinidades de relações interpessoais e técnico-pedagógicas que implicarão numa práxis envolvida com o projeto político pedagógico da escola.

Entendemos que o Professor Coordenador é o principal responsável pela elaboração, pelo acompanhamento e pela avaliação dos processos formativos na escola como lócus desse processo de formação, principalmente pela proximidade com a prática educativa.

Para (Fusari,1993)

*[...] trabalhar coletivamente é algo a ser conquistado a médio e em longo prazo, que exige disponibilidade de cada uma das pessoas envolvidas no processo. Exige mais: querer crescer, mudar, transformar, querer participar do processo de criação de uma nova escola, de uma nova sociedade.*

Especificamente no caso do Professor Coordenador a troca e a partilha de conhecimentos entre colegas de trabalho consolidam espaços de formação recíproca, nos quais cada profissional é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formado.

Embora muitos professores dominem seus distintos campos do saber, muitos não possuem formação específica para o trabalho pedagógico. Para o exercício da docência não basta apenas a formação inicial e a experiência, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos para permitir a articulação com os conhecimentos específicos de sua área de atuação. Os saberes pedagógicos são produzidos na ação onde os profissionais da educação confrontam seus saberes “sobre educação” e “sobre a pedagogia” nos diferentes contextos escolares e não escolares.

Os saberes especificamente pedagógicos são, por conseguinte, constituídos a partir do próprio fazer como elaboração teórica. Nos cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir “saberes sobre a educação” e “sobre a pedagogia”, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos, pois “a especificidade de uma formação pedagógica, seja ela inicial ou contínua, não está em refletir o que se vai fazer, tampouco sobre o que se deve fazer, mas antes refletir sobre o que se fez” (HOUSSAYE, 2004, p. 32).

Para Libâneo (2001)

*[...] sem uma revisão significativa nesta área, a implantação de mudanças nas práticas pedagógicas, com um sentido crítico e científico, é quase impossível. O que se tem percebido é que os discursos e as representações dos professores sobre o processo ensino-aprendizagem vêm reproduzindo modismos pedagógicos sem embasamento teórico consolidado.*

Consideramos que a principal característica da atividade docente deve ser o “ensinar” e, portanto causar mudanças qualitativas no desenvolvimento mental dos alunos. Neste sentido, toda atividade pedagógica deve ser dotada de intencionalidade pelo professor para que o aluno aproprie-se dos construtos estabelecidos historicamente pelo homem.

A formação do professor precisa ser pautada na articulação entre teoria e prática, entre o saber específico do conteúdo vinculado a saberes pedagógicos e didáticos /metodológicos. Os conhecimentos didáticos devem aproximar teoria e prática podendo assim favorecer a melhoria da formação docente e da prática pedagógica como um todo.

Abordar a formação contínua do docente na escola em intersecção com a temática da Coordenação é uma tarefa complexa se considerados os aspectos intervenientes nesse processo, como: a cultura escolar cristalizada, a identidade e as demandas de trabalho do Professor Coordenador, as reformas educativas e o contexto histórico, econômico e político das propostas de formação contínua do docente em serviço elaboradas por órgãos internacionais e nacionais de fomento à educação.

Pensar a formação na escola é reconhecer a importância da elaboração de um processo formativo para ser vivido na própria escola e constitui uma desconstrução da lógica de formação que sempre valorizou os conhecimentos obtidos fora dos muros dela.

No exercício da ação supervisora, após o término de um ano letivo resolvi ler todas as atas das ATPCs do ano com objetivo de verificar sua pertinência, organicidade, registros escritos e propostas de intervenções realizadas no decorrer do ano neste espaço de formação continuada em serviço denominado ATPCs.

Paralelamente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca da temática formação continuada em serviço, trazendo um breve recorte teórico das concepções e características do trabalho pedagógico envolvendo mapas conceituais e suas implicações no processo ensino-aprendizagem e por consequência profissional.

Se por um lado constatei articulações bem fundamentadas, com suporte em textos interessantes para atender as necessidades da escola, por outro lado, constatei fragmentações entre as temáticas desenvolvidas, ausência de sistematização das discussões e decisões, repasse de informes e recados, reclamações de toda natureza, desde salário até problemas pessoais, o que certamente comprometia a coerência interna do plano de trabalho dos Professores Coordenadores, descaracterizando o caráter pedagógico deste tipo de formação.

Os próprios Coordenadores não tinham uma visão de totalidade das atividades desenvolvidas durante o ano, mas tinham clareza da ausência de um eixo articulador em torno do qual as atividades deveriam ser desenvolvidas. Os registros eram insuficientes, pouco claros, pautas breves, reprodução "resumida" das orientações dos encontros mensais do Núcleo Pedagógico da Diretoria Regional e Supervisão de Ensino, sem propostas de intervenções a partir dos problemas detectados pelo coletivo. Cabe ressaltar também a inadequação dos horários destinados a estas formações.

A partir destas constatações, no planejamento foi proposta uma Oficina com material concreto no qual os participantes tiveram autonomia e flexibilidade para a construção dos mapas conceituais a partir de um epicentro apontado pelo grupo e que revelasse o maior problema de natureza pedagógica daquela escola. O objetivo da atividade era a construção do plano anual de trabalho das ATPCs.

Na abordagem sócio-cultural, compreende-se como tema gerador um assunto, um tema ou um problema da comunidade ou sociedade e em torno do qual desenvolvem-se um conjunto de conhecimentos afins, por meio de estudos, discussões e produção de saberes. Freire (1996) acentua a importância do processo de escolha desses assuntos, problemas ou temas geradores, pois eles não devem ser impostos. São resultado de ações mediadoras que incluem as responsabilidades docentes e os interesses dos alunos.

Os grupos foram formados com cinco integrantes, com apontamento do principal problema da escola e, a partir deste tema gerador, foi proposta a construção de um mapa conceitual<sup>65</sup>, no formato de uma "colméia" com células hexagonais em branco para escrever o problema e, a partir dele fazer as relações/nexos entre elas em, no mínimo, duas camadas a partir do epicentro (tema gerador escolhido pelo grupo), com a mobilidade das peças a partir de sua "íntima" relação com a seguinte. Ao término da "colméia" as células foram coladas em cartolina colorida e digitalizadas para apresentação de cada grupo. A partir do mapa selecionado pelo grupo serão desenvolvidas as atividades de ATPCs durante, no mínimo, um ano.

A comanda escrita para os grupos foi:

- a. Apenas três células serão identificadas: gestão, currículo e avaliação. As demais dependem de decisão do grupo. Essa decisão é decorrência dos três eixos articuladores de todas as Orientações Técnicas promovidas pela Diretoria Regional.
- b. No epicentro do mapa (colméia) coloque o principal problema da escola eleito pelos integrantes de seu grupo.
- c. Os temas escolhidos devem estar inteligidas com o epicentro e com a célula ao lado.
- d. As peças estarão em envelopes para cada grupo de trabalho. Isto é válido para as camadas posteriores. Cada camada poderá ter uma cor.
- e. Antes de iniciar o trabalho eleja o representante de seu grupo.
- f. Ao término do trabalho o mapa será fotografado digitalmente.
- g. Todos mapas serão socializados coletivamente a todos os participantes.
- h. Os representantes dos grupos elegerão as três melhores redes (mapas conceituais).
- i. Os mapas selecionados serão apresentados pelo representante do grupo.

O fato dos integrantes do grupo se sentirem coautores da proposta de trabalho anual os responsabiliza pela sua implementação, monitoramento e avaliação. A partir da construção dos mapas conceituais observamos uma melhor articulação das atividades das ATPCs como espaços de formação continuada, entretanto observamos também fragmentações, descontinuidades, aligeiramento no tratamento de determinadas temáticas, dentre outras.

---

<sup>65</sup> Mapas Conceituais são estruturas esquemáticas que representam conjuntos de ideias e conceitos dispostos em uma espécie de rede de proposições, de modo a apresentar mais claramente a exposição do conhecimento e organizá-lo segundo a compreensão cognitiva dos seus idealizadores.

Consideramos que a utilização dos mapas conceituais como estratégia de aprendizagem contempla os pressupostos que convergem para a constituição de uma formação voltada ao desenvolvimento de competências solicitadas pelas demandas da escola, agregando para a construção de um perfil mais dinâmico e sintonizado com as exigências no momento histórico atual.

Dentre as principais competências de aprendizagem com a construção de mapas conceituais a serem desenvolvidas merecem destaque:

- a. a capacidade de investigar e buscar informações;
- b. habilidade de classificar e ordenar conceitos, estabelecendo relações entre conceitos e ideias;
- c. utilização de ferramentas e recursos tecnológicos;
- d. a capacidade de construir conhecimento e
- e. a capacidade de aprender.

As relações e nexos que são estabelecidos permitem confirmar as vantagens de utilização do mapa conceitual, com definição de idéias centrais, revelando a importância de cada uma delas, favorecendo a identificação de palavras chave e das conexões entre elas, revocações e revisões mais eficientes de conteúdos a serem pesquisados, com a inserção de novas informações, tendo em vista facilidade de compreensão da complexidade de relações entre as ideias, contradições, paradoxos e falhas no material organizado coletivamente a partir de diferentes pontos de vista.

A metodologia da problematização foi utilizada com focalização na formação continuada em serviço, no qual atividades foram desenvolvidas a partir de um ciclo pedagógico composto por cinco momentos: imersão na realidade, síntese provisória, busca de conhecimentos, nova síntese e avaliação (LALUNA & ROSA, 2005).

O suporte teórico da pesquisa qualitativa fundamenta-se em autores como Masetto (2006); Gomes (2004); Fendrich & Pereira & Medeiros (2006); Vasconcellos (1994); Morin (2002 e 2004); Behrens (2006); Novak (2004); Novak & Gowin (1999); Buzan (2005); Soto (2004); dentre outros. Consideramos que ensinar e aprender deveriam ser os pressupostos básicos a nortear a atividade pedagógica em qualquer nível de ensino, orientando as ações educacionais e balizando a qualidade de ensino em seus diferentes níveis.

Dos resultados preliminares com três escolas observamos que a construção do mapa conceitual possibilitou a construção do plano anual do trabalho das ATPCs para ano em curso de forma articulada e sequencial, isto entretanto, não significa que a fragilidade e descontinuidade das políticas públicas e órgãos centrais não contribuam para algumas das fragmentações constatadas.

Algumas fragmentações são claramente perceptíveis como número de horas semanais diferenciados para professores conforme carga horária (alguns participam de parte da reunião); descumprimento das temáticas constantes no mapa em virtude de solicitações da Secretaria Estadual de Educação ou Diretoria Regional de Ensino; utilização deste espaço de formação para avisos, recados e orientações técnicas; acúmulos de cargo que inviabilizam melhor adequação dos horários; fragilidade dos registros; desinteresse e apatia de alguns participantes; inadequação na gestão do curto tempo; espaço de disputa carregado de representações dos sujeitos que o habitam e das relações sociais e interpessoais que ali se estabelecem.

As articulações possíveis em decorrência da construção de pautas formativas para as reuniões de ATPCs foram: reunião semanal da equipe gestora para preparo da reunião; melhor gestão do tempo; critérios para seleção do material a ser trabalhado; divulgação antecipada do material; acolhimento às sugestões dos participantes; organicidade em relação às temáticas abordadas semanalmente; coerência nos registros; a reflexão sobre a própria prática dando-lhe novos significados; maior possibilidade de interdisciplinaridade; construção de portfólios com produção dos professores; socialização de experiências vividas pelos docentes; atendimento às necessidades da escola; implementação monitorada do currículo oficial; mobilização para uma nova

concepção de conhecimento; redimensionamento dos conflitos; dialogicidade com o grupo; utilização dos recursos midiáticos e garantia da continuidade das ações tendo em vista sua organização interna.

Entendemos que além dos planos de ensino para os alunos, a escola conta um plano de formação dos professores da escola, expresso em seu Plano de Gestão no qual reconhece suas diferentes demandas formativas, os saberes produzidos no exercício da profissão docente, suas possíveis contribuições para o desenvolvimento institucional, as reais condições de trabalho e os desejos educacionais coletivos ali presentes.

A ação pedagógica exige instrumentos claros, precisos, planejados e bem definidos. Essa ação se desenvolve pela dinâmica da prática compartilhada com todos os atores da escola. Com isso, o Professor Coordenador precisa atender aos vários aspectos que envolvem o processo ensino-aprendizagem, tais como a prática do professor em sala de aula, o relacionamento interpessoal professor/aluno, professor/professor, aluno/aluno; a organização do currículo; a formação continuada dos docentes; a qualidade de ensino; as políticas educativas e sua influência na escola; a motivação dos alunos; a avaliação, etc.

Assim, ensinar e aprender deveriam ser os pressupostos básicos a nortear a atividade pedagógica em qualquer nível de ensino, orientando as ações educacionais e balizando a qualidade de ensino em seus diferentes níveis. Entretanto, reiteramos a emergência da formação contínua em serviço, sua arquitetura de trabalho, suas intenções e compromissos entre a escola e a comunidade, construído coletiva e colaborativamente. Vale lembrar que essas ações de formação, entretanto, em forma e conteúdo, em nenhum momento devem desconsiderar a complexidade singular de cada escola, sua memória institucional e o desenvolvimento dos sujeitos que lá trabalham e convivem.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALVES, N. et al. O sentido da escola. 3 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

ANASTASIOU, L. G. C. & ALVES, L. P. Processos de Ensino Aprendizagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003.

AUSUBEL, D.P. Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D. and HANESIAN, H. Educational Psychology. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1986.

BEHRENS, M. A. Paradigma da Complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BOLZAN, T. Mapas Mentais e sua elaboração: um sistema definitivo de pensamento que transformará a sua vida. São Paulo, SP: Cultrix, 2005.

FENDRICH, Lisandro José & PEREIRA, Liandra & MEDEIROS, Rosalvo. Ensinar e aprender no ensino superior de Engenharia de Produção através de mapas conceituais. XXVI ENEGEP – Fortaleza, CE, Brasil, 9 a 11 de Outubro de 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). Formação continuada e gestão da Educação. São Paulo. Cortez Editora, 2006, 2ed.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FUSARI, José Cerchi. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. In: Fundação Para o Desenvolvimento da Educação - FDE, Séries IDÉIAS, 16, São Paulo, 1993.

FUSARI, J. C. & FRANCO, A. P. A formação Contínua como um dos Elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola. Formação Contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária. In: Formação Contínua de Professores. Um Salto para o Futuro. Boletim n. 13. MEC, Brasília, agosto de 2005.

LALUNA, M. C. M. C. & ROSA, R. S. L. Metodologia ativa de ensino-aprendizagem: uma contribuição à formação crítico-reflexiva. In: CONGRESSO NACIONAL DA REDE UNIDA, 6, 2005. Belo Horizonte, julho de 2005.

LIBÂNEO, J.C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

NOVAK, J.D. & GOWIN, D. B. (1996). Aprender a Aprender. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1986.

PLACCO, Vera M. N. S & SILVA, Sylvia H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, Eliane B. & ALMEIDA, Laurinda R. & CHRISTOV, Luiza H. (Orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2000. p.25-32.

PIRES, E. D. P. B. A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas. 2004. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

VASCONCELLOS, C. S. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Libertad, 1994.

## Eixo 3 - CIDADANIA, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

### A CONSTRUÇÃO DOCENTE E O PIBID: VIVÊNCIAS NO APRENDER A ENSINAR

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira

FAAT

PEREIRA, Gabriele da Silva

FAAT

PEREIRA, Sandra

SEESP

### RESUMO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) tem entre suas propostas de formação para o futuro professor da educação básica, promover a aproximação entre teoria e a prática, focalizando a vivência no ambiente escolar. O objetivo do presente estudo é descrever as atividades desenvolvidas por uma aluna bolsista no processo de nivelamento em leitura e escrita desenvolvida com uma aluna do Ensino Fundamental II. O nivelamento é uma estratégia proposta pelas Diretrizes do Programa Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo, que visa contribuir para a aquisição dos conhecimentos adequados e prescritos para as respectivas séries/anos escolares. No nivelamento as alunas buscam soluções para trabalhar as dificuldades de aprendizagem que alunos do 6º ao 9º ano apresentavam em leitura, interpretação e escrita. As atividades foram desenvolvidas duas vezes por semana durante o ano de 2014, os textos e as atividades selecionadas foram pensadas considerando a idade e dificuldades da aluna. Durante o processo de aprendizagem a aluna evoluiu bastante em seus momentos de leitura e escrita. A produção do conhecimento foi significativa para ambos os lados envolvidos: alunas em formação trabalhando a teoria e prática de forma indissociável, e os alunos da escola pública avançando na superação de dificuldades de aprendizagem que acumularam ao longo dos anos de escolarização.

Palavras-chave: Pibid; Formação docente; Nivelamento.

### INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) tem entre suas propostas de formação para o futuro professor da educação básica, promover a aproximação entre teoria e a prática, focalizando a vivência no ambiente escolar.

O subprojeto de pedagogia ligado ao Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID, desenvolvido com o apoio da Coordenação de Apoio de Pessoal de Nível Superior - CAPES em parceria com a Faculdades Atibaia - FAAT, vem promovendo a participação e o envolvimento das discentes do subprojeto já referido, no que diz respeito à iniciação a docência. Entre as atividades desenvolvidas pelas bolsistas na escola parceira esta o nivelamento.

O nivelamento é uma estratégia proposta pelas Diretrizes do Programa Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo, que visa contribuir para a aquisição dos conhecimentos adequados e prescritos para as respectivas séries/anos escolares.

A ação se justifica pelo baixo rendimento alcançado por uma boa porcentagem de alunos na Avaliação em Processo que é uma avaliação de larga escala proposta pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.



Com base nestes resultados foi realizada uma avaliação diagnóstica com todos os alunos que ficaram abaixo da média e ficou evidente que apresentam dificuldades de aprendizagem em diferentes níveis, como gramaticais, ortográficos, interpretação de textos e inclusive alfabetização.

Após a tabulação dos resultados os alunos foram encaminhados de acordo com suas dificuldades para as áreas de Linguagens e Códigos e alguns casos, considerados críticos, foram encaminhados para as bolsistas de Pedagogia.

As dificuldades de aprendizagem na escola podem ter várias causas e serem interpretadas de diversas formas, sendo fato rotineiro em sala de aula. Silva (1997) define como problemas de aprendizagem toda e qualquer situação que bloqueie o processo natural da aprendizagem.

De acordo com Furtado (2011), as dificuldades de aprendizagem têm sido estudadas para que se consiga entender o porquê de alguns alunos não aprenderem. Entretanto, alguns estudos confundem o termo com distúrbios de aprendizagem, que estão relacionados, quase sempre, à disfunções e lesões neurológicas que dificultam a aprendizagem. Já a dificuldade de aprendizagem está relacionada a fatores metodológicos e internos do aluno, podendo estar também ligada a aspectos emocionais e familiares.

Segundo Sisto e Martinelli (2006), o indicador mais comum das dificuldades de aprendizagem é o baixo rendimento escolar. Estes autores consideram que não existe relação entre a capacidade ou habilidade mental e o mau desempenho nas atividades escolares. Em muitos alunos que apresentam coeficiente de inteligência dentro ou acima da média pode ocorrer um aproveitamento escolar abaixo da média em algumas áreas.

Assim, as dificuldades de aprendizagem não podem ser relacionadas à falta de inteligência ou incapacidade; trata-se de problemas momentâneos que interferem na aprendizagem, sendo causados, como verificado por Furtado (2011), por uma metodologia equivocada ou por fatores internos ao aluno que podem estar relacionados a aspectos afetivos durante o momento de vida do aluno.

Furtado (2011) ressalta que, quando as dificuldades estiverem relacionadas ao conteúdo do ensino e à metodologia, podem ser o resultado de atividades não adaptadas ao aluno (por conta da dificuldade) ou, ainda, da linguagem ou forma que está sendo empregada no ensino dos conteúdos.

A leitura e a escrita são habilidades fundamentais para o aprendizado, por exemplo, úteis em todas as disciplinas do currículo escolar. Ainda, garantem certa autonomia, que torna o sujeito capaz de aprender por conta própria.

Além disso, nos dias de hoje, por conta da forma como nossa sociedade se estrutura, uma falha no domínio pleno das habilidades de ler e escrever pode fazer com que o indivíduo enfrente problemas em sua vida social, como no mercado de trabalho, nos relacionamentos interpessoais, etc.

Isso posto, reafirma-se a relevância de tais competências na vida de uma pessoa. Bem como a necessidade de se sanar qualquer dificuldade que se apresente no decorrer do processo de ensino.

## **OBJETIVOS**

O objetivo do presente estudo é descrever as atividades desenvolvidas por uma aluna bolsista o processo de nivelamento em leitura e escrita desenvolvida com uma aluna do Ensino Fundamental II.

## **MÉTODO**

A metodologia utilizada é a pesquisa-ação por ser um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os

participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1997).

O local onde foram desenvolvidas as atividades é a Escola EE Major Juvenal Alvim, localizada no município de Atibaia, SP que faz parte do Programa Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo.

No nivelamento as alunas buscam soluções para trabalhar as dificuldades de aprendizagem que alunos do 6º ao 9º ano apresentavam em leitura, interpretação e escrita.

Foram dois alunos que ficaram sob a responsabilidade da aluna bolsista, entretanto como as atividades desenvolvidas com o aluno foram muito fragmentadas devido ao excesso de faltas optamos por apresentar o desenvolvimento do processo de aprendizagem realizado com a aluna do 7º ano.

O desenvolvimento do projeto contemplou as etapas baixo relacionadas:

Avaliação Institucional – Escola EE Major Juvenal Alvim;

Avaliação diagnóstica – Bolsistas de Pedagogia PIBID, tendo como referencial teórico os pressupostos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Avaliação para interpretação texto;

Seleção dos alunos com dificuldades na escrita e na interpretação (copista, níveis silábicos alfabéticos) – sem domínio do letramento;

As atividades foram desenvolvidas durante duas horas por semana ao longo do ano de 2014, entretanto, esclarecemos que durante o processo mencionamos as faltas da aluna e os imprevistos que ocorrem na escola. Os textos e as atividades selecionadas foram pensadas considerando a idade e preferências da aluna.

Entre as várias atividades desenvolvidas selecionamos algumas que consideramos mais significativas. Os relatos são feitos pela aluna bolsista.

A primeira atividade foi interpretação da música “Perfeição” da banda Legião Urbana, notei que a aluna tinha muita dificuldade em compreender e interpretar as entrelinhas da letra musical. Para auxiliá-la na compreensão eu a acompanhava em cada frase e propus que ela fosse procurando as palavras desconhecidas no dicionário. A mesma relatou não saber procurar as palavras no dicionário. Apresentei a ela o dicionário, conversamos sobre suas principais funções em seguida ela procurou todas as palavras da qual não conhecia. Dando continuidade as atividades com a música, pedi a aluna que montasse as frases da música através de palavras que levei recortadas. Após essa tarefa, a mesma realizou atividades de sinônimos com palavras retiradas da música e para que eu soubesse do seu conhecimento em relação ao alfabeto, pedi a ela que procurasse as palavras com iniciais de acordo com a ordem do alfabeto e formasse frases. Estas atividades tiveram o propósito de conhecer melhor a aluna, suas dificuldades, sua escrita e leitura. Com esta atividade notei que a aluna apresenta bastantes dificuldades na leitura e na escrita, ambas ela faz silabando as palavras; muita dificuldade em interpretação de texto; confunde L-R, N-M e em alguns momentos notei que a aluna não consegue assimilar a fonografia com a grafia das palavras.

A partir desta atividade inicial de reconhecimento dos conhecimentos e dificuldades da aluna planejei as atividades que desenvolvemos ao longo do projeto:

– Gênero textual: Leitura de jornal, análise crítica, definição do gênero em discussão, exercícios e produção de texto e uso do dicionário.

- Gramática: O uso da letra s Divisão silábica Encontro vocálico

- Gêneros textuais: Notícia e conto

- Produção do reconto

- Digitação do reconto e discussão sobre o livro lido

- Apresentação do conto
- Trava-língua.

O atendimento individual aliado ao uso de diferentes recursos como a música, imagens, reportagens, o dicionário, etc., contribuíram para o progresso da aluna que apresentou avanços significativos na compreensão e elaboração de pequenos textos, e melhora na ortografia e ampliação do vocabulário.

## **REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO NO PROJETO NIVELAMENTO**

*O subprojeto nivelamento foi um grande desafio, no início tive bastante receio se conseguiria atender as necessidades dos alunos, pois trabalhar com alfabetização de adolescentes foge um pouco do que estou acostumada a estudar durante o período da faculdade, pois bem, aceitei o desafio. Ao final desse projeto eu acredito que consegui atender as necessidades dos alunos, talvez não todas, mas grande parte delas.*

*Digo ao término desta experiência que atender as necessidades dos alunos não foi somente ensiná-los a ler e escrever corretamente, mas mostrar ao aluno o quanto ele pode ser capaz, depositar gotas de autoestimas em adolescentes (alunos) tão desesperançados e descrentes de seus próprios potenciais. Aprendi com isso o quanto o vínculo com o aluno é importante, pois ele se sente mais seguro e confia naquela pessoa da qual ele quer se espelhar e de alguma forma obter conhecimento.*

*O projeto também me possibilitou refletir sobre o que acontece na trajetória de um aluno que chega ao Ensino Fundamental II com dificuldades de alfabetização, onde está o foco do problema e como um professor deve agir para que isso não continue acontecendo. Pensando no desenvolvimento e sucesso do aluno, aprendi também a importância de um trabalho em equipe, o quanto é necessário a comunicação entre os funcionários da escola, a troca de experiências e aprendizado, isso sem dúvida foi uma riqueza. Tivemos coordenadoras que nos ajudaram muito, mas também acredito que nossa relação entre bolsistas e com os demais professores da escola também foi muito boa, fomos bem recebidas e bem tratadas por todos da escola. Eu pude conversar com alguns e aprender muitas coisas.*

*Durante as aulas aprendi que a atenção e valor que o professor dá ao trabalho do aluno são de extrema importância para seu desenvolvimento. As aulas devem ser preparadas de acordo com seu desenvolvimento, necessidades, habilidades e interesses. As aulas preparadas vagamente não trazem interesse e não acrescenta ao aluno o que ele realmente precisa. A preparação e o registro de cada aula também é muito importante, pois permite que o professor acompanhe a evolução do aluno, que avalie sua metodologia de ensino e permite que identifique as necessidades do aluno para preparar as aulas seguintes.*

*O Pibid me proporcionou formação profissional e humana de forma muito proveitosa, desde o contato com cada funcionário da escola, cada atividade realizada, cada palavra trocada, até o contato com o aluno e a aula dada. Enfim, o projeto de iniciação a docência me possibilitou grandes aprendizados, em especial o subprojeto nivelamento, que nos permitiu colocar a mão na massa e enfrentar o desafio de trocar conhecimentos com o aluno, de uma forma diferente de como acontece com a sala toda, mas de um jeito também desafiador.*

## **RESULTADOS**

Ao analisar e refletir sobre o desenvolvimento da aluna ao longo deste projeto percebo uma evolução bem considerável em desenvolvimento. Sua postura é bem diferente dos dias anteriores no início das aulas. Durante a reescrita com correção do conto, a aluna se mostrou mais atenta aos erros, alguns ela mesma corrigiu. Durante os exercícios ela se mostrou mais madura

nas resoluções, respondeu todos corretamente. Ao procurar as palavras no dicionário já demonstrava um domínio maior no manuseio. A mesma relatou várias vezes estar gostando bastante das aulas e que com elas aprendeu a gostar de ler e escrever mais, e também relatou gostar bastante da atividade do reconto. Mesmo com as dificuldades pontuais apontadas no início, a aluna evoluiu bastante em seus momentos de leitura e escrita, na sua postura como aluna e mostrou também um amadurecimento como pessoa, o que me deixou muito feliz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Nivelamento foi uma experiência gratificante, a trajetória vivenciada proporcionou um rico processo de aprendizagem, que resultou no desenvolvimento de habilidades e competências docentes fundamentais a atuação docente: pesquisa, planejamento, organização, elaboração de material didático, análise e momentos de reflexão. Além disso, o diálogo e o compartilhar permearam nossas ações.

Ressaltamos que o que nos motivou de forma tão entusiasmada foi desafio em trabalhar com alunos de baixo rendimento, a possibilidade de fazer um trabalho tão importante e tentar mudar a trajetória de fracasso escolar destes alunos foi o fator que nos impulsionou a não desistir, mesmo quando parecia tão difícil e sem perspectiva.

Aprendemos uns com os outros o tempo todo, reconhecendo nossas limitações e diferenças, mas sempre buscando formas para nos comunicar, para seguir adiante.

Considero que a produção do conhecimento foi significativa para ambos os lados envolvidos: alunas em formação trabalhando a teoria e prática de forma indissociável, e os alunos da escola pública avançando na superação de dificuldades de aprendizagem que acumularam ao longo dos anos de escolarização.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID* e dá outras providências. Brasília/DF.

\_\_\_\_\_. Dispõe sobre o *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Edital n. 061/2013. Brasília/DF.

FURTADO, V. Q. *Dificuldades na Aprendizagem da Escrita: uma intervenção psicopedagógica via jogos de regras*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SISTO, F. F.; MARTINELLI, S. de C. O Papel das Relações Sociais na Compreensão do Fracasso Escolar e das Dificuldades de Aprendizagem. In: SISTO, F. F.; MARTINELLI, S. de C. (Orgs.). *Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem*. São Paulo: Vetor, 2006.

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação. *Diretrizes do Programa de Ensino Integral*. 2012.

SILVA, M. C. *Aprendizagem e Problemas*. São Paulo: Ícone, 1997.

THIOLLENT, M. *Pesquisa-Ação nas Organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

## DA DIMENSÃO SOCIOCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

VILAS-BOAS, Magda  
IFTM - Campus Uberaba - professora convidada

### RESUMO

Será apresentada uma experiência de aplicação das ideias de Paulo Freire, com professores que atuam na EJA sobre as possibilidades de reflexão, práxis e ação cidadã, por meio da inovação no fazer pedagógico, na cidade de Paracatu/MG. Alunos que se tornaram agentes de sua própria história que fizeram com que se reencontrassem na Escola e dela buscassem seu próprio significado de vida por meio da ação docente de qualidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Transformação social. Papel do professor.

### INTRODUÇÃO

A oferta de Educação para todos, por meio de políticas educacionais atuais, se intensifica, surgindo novas possibilidades e modalidades por meio de flexibilização de organizações, de currículos, estratégias diferenciadas: Educação à distância, melhoria tecnológica, propostas para todas as idades e situações, oferecendo ao aluno muitas escolhas. A proliferação de práticas e significados, em que a luta dos seres humanos em favor de uma emancipação social tendo como pressuposto básico a escolarização, a Educação de qualidade é realidade (BRASIL, 2001), ainda que necessite de melhorias profundas.

Em 1990, em Joimten, Tailândia, foi promulgada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, refletindo e propondo a satisfação das necessidades básicas de Educação.

*(...) : Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social; (...) (BRASIL, 2001 p. 2,3).*

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE, 1996) o número de analfabetos neste ano era 15.560.260 entre as pessoas com mais de 15 anos, entre esses, a maioria formada de pessoas menos favorecidas economicamente. Fica claro que a EJA – Educação de Jovens e Adultos – representa um grande desafio no sentido de resgatar uma dívida social para com aqueles que não receberam a aprendizagem como bem social, privados de instrumento imprescindível para uma significativa emancipação social. Uma terça parte dos adultos do mundo não tem conhecimento nem acesso à tecnologia - os analfabetos circunstanciais - que ficam à mercê das mudanças sociais e culturais, sem ter ação participativa na sociedade. Há outras situações que dificultam o empreendimento da Educação Básica em diversos países, como por exemplo, o aumento sem

planejamento da população, violência, degradação do meio ambiente. No Brasil isso não é diferente e, a passos muito lentos, assiste-se a busca da valorização da Educação de qualidade, ampliação de informações de importância para a melhoria da vida e da relação humana (BRASIL, 2001).

A Educação—pode ser compreendida como uma forma de reproduzir o modo de ser e a concepção de mundo de pessoas, grupos e classes, através da troca de experiências e de conhecimentos mediatizados pela autoridade pedagógica do educador (RODRIGUES, 2001: 73). Todo o aparato sociocultural (crenças, valores, ética, formas de organização social e de trabalho) é reproduzido pela Educação por meio de práticas de produção da vida social. E na Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente, —tem se constituído, historicamente, em espaços e tempos pedagógicos que contemplam o direito incondicional, em termos étários, à educação e, com ela, a cidadania em seu significado mais pleno (Maia et al, 2008:6).

Este artigo é motivado pela necessidade premente de se refletir sobre a formação do professor para atuação na Educação de Jovens e Adultos, no sentido de assumir responsabilidade, desafio à transformação para uma imersão no ensino-aprendizagem e, a partir de novos saberes e singularidades, —colaborar com os indivíduos que promovam verdadeiramente a construção de um mundo mais humanizado (Maia et al, 2008:7). E apresentar contextualização e temáticas dos Trabalhos de Conclusão de Curso, além de relato de experiência vivenciada por alunos do curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Triângulo Mineiro, professores que atuam.

## DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

A partir dos anos 60 do século XX, mais intensamente na década de 70, no Brasil, iniciou-se um movimento a favor da criação de políticas comprometidas com as práticas científicas nas ciências sociais, com teor emancipatório, (GAJARDO, 1986), no intuito de intervir sistematicamente na transformação da realidade social, a partir de projetos que valorizassem a cultura e os saberes dos alunos. Paulo Freire (1964; 1967) foi o propulsor desse movimento, concomitante a outros autores; Lewin (1970), Corey (1979), Brandão (1985), Barbier (1985) e os autores ingleses Galdi, Fiorentini e Pereira (1998). A pesquisa-ação foi iniciada por Stenhouse, depois continuada por Elliott. Essa pesquisa

*qualifica o ensino, desenvolve a autonomia do professor e produz conhecimento sobre o ensino. O professor torna-se parceiro necessário do pesquisador, porque é ele que atua em sala de aula, espaço em que se avaliam e aperfeiçoam as propostas curriculares. (MOLINA, 2010)..*

Nóvoa (1992), fez disparar a idéia do professor reflexivo no Brasil, por meio dos textos de Schön (1992), tornando suas obras referência no assunto. Lessard e Tardif (2008) apontam três cenários no estudo da crise e busca de soluções em termos de profissão do professor: a decomposição do modelo canônico, a tomada de controle pelos empresários e a marcha prudente e aberta. De vocação e missão, a profissão docente passa, a partir dos anos 80, a ser vista como profissionalização, com a necessidade de aquisição de competências, de —saberes próprios (LESSARD & TARDIFF, 2008:254).

*A sociedade espera uma decisiva reformulação nos processos educacionais consubstanciada na mudança da nossa mentalidade em face do processo pedagógico. (...) ... compreender que muito mais do que ensinar conteúdos através de métodos adequados, a atividade educacional visa formar o cidadão para o exercício da cidadania (RODRIGUES, 2001:94).*

Levando-se em conta algumas idéias sobre a especificidade do trabalho do professor junto aos alunos na modalidade Educação de Jovens e Adultos, Vygotsky (apud Maia et al, 2008:09) relata que as —funções mentais superiores são formadas durante os processos de aculturação dos sujeitos, por meio de sua atividade social, mediada pela linguagem.

O Parecer 009/2001 do Conselho Nacional de Educação impõe a necessidade de conhecimento das especificidades dos jovens e adultos, pois os adultos têm experiências, condições sociais, expectativas, processos psicológicos muito próprios, o que requer conhecimento desse universo, do contexto social e institucional em que vive o aluno, para desenvolver estratégias didáticas apropriadas. O que provoca o desenvolvimento social das pessoas é a intervenção da Educação na interação das tendências com a cultura e as relações sociais (DEWEY, 1980). Para o autor desenvolvimento se conceitua pela experiência e para isso seria necessário um meio educativo onde interesses e forças sejam motivados pela seleção de estímulos adequados ao que se deseja desenvolver. MOGIKA (2005) confirma a condição biopsicossocial do indivíduo, numa visão integral, sistêmica que desenvolve vínculo com os resultados: qualidade de vida, empreendedorismo, realização pessoal, profissional e social. E o professor é o promotor de oportunidades para que se consolide no aluno o aprendizado e a emancipação. Considerar as especificidades dos alunos, suas identidades, interesses, expectativas e necessidades torna-se essencial para a construção da proposta pedagógica viável.—É fundamental perceber o sujeito com o qual se lida para que os conteúdos façam sentido, tenham significado e intervenham em sua realidade (IRELAND, 2009, p.35).

*A Educação de adultos é uma necessidade tanto na comunidade quanto nos locais de trabalho. Na medida em que a sociedade se desenvolve novas possibilidades de crescimento profissional surgem, mas, por outro lado, exigem maior qualificação e constante atualização de conhecimentos e habilidades. (...) surge a necessidade da escolarização e é bom que isso aconteça, pois favorece a educação das crianças e adolescentes porque quanto mais os pais estudam mais conscientes ficam da importância da educação e mais contribuirão para que seus filhos permaneçam na escola. (LOPES e SOUZA, 2007, p.16)*

Por isso pensar, sentir, querer, agir e avaliar pressupõem a apropriação individual do saber socialmente elaborado. Portanto o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Deve, então, o professor saber transformar o saber objetivo em saber escolar, de modo a torná-lo assimilável pelos alunos, apreendendo o processo de produção do conhecimento e de como esse conhecimento pode lhe ser útil.

## **RESPONSABILIDADE SOCIAL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

A escola tem sido o lugar de socialização e de formação, transformação em sujeito social. A escola tem três funções primordiais: acesso à cultura, formação da cidadania e espaço social. Tardif et all (2002), reconhecem que o trabalho da Educação constitui a prática social fundamental do ser humano porque é por meio deste que o homem age sobre a natureza e sobre o mundo social, modificando-o e modificando-se a si mesmo simultaneamente no decorrer desse processo.

Freire (1982) mostra que o ato de estudar implica em persistência e atenção e a atividade mental, o que está presente em todas as tarefas da vida e nas ações sociais. Balzan (1989) adianta que a Educação faz parte do contexto social, político e econômico. A escola não transforma a sociedade, contudo, —ela também pode ser fator de mudança.

Em se tratando de Educação de Jovens e Adultos, a Educação,

*pode ser instrumento de luta contra a dominação cultural, exatamente por socializar o código dominante da cultura e possibilitar o acesso ao conhecimento dos valores sociais, estéticos e de linguagem das classes superiores. Ao permitir às classes subalternas compreender a temporalidade do sistema econômico e do social, o conhecimento contribui para o desenvolvimento de uma consciência*

*histórico-política, apontando as possibilidades reais de mudança e de transformação (RODRIGUES, 2001:80).*

Segundo Saul (2003:33) na Educação de Jovens e Adultos o processo educativo deve ser entendido como processo através do qual o aluno lê e escreve sua história como personagem principal e ao mesmo tempo, observador. Para a autora (p. 39) a maioria de jovens e adultos analfabetos ou de nível de escolaridade aquém do ensino fundamental tem várias desvantagens no contexto social reduzindo bastante sua auto-estima e capacidade crítica de cidadão.

*A EJA está entrando em um estágio de transição onde parte-se da fundamentação teórica em direção ao estudo, à pesquisa e discussão reflexiva constituindo os primeiros passos concretos para abandonar o caráter utópico em direção às ações práticas. Toda teoria é conhecida, porém, uma parte muito pequena é desenvolvida a contento. (SAUL, 2003: 33)*

Nesta perspectiva científico/reflexiva, citada acima, que os alunos do curso de Especialização em Educação de Jovens e adultos do Instituto Federal do Triângulo Mineiro foram orientados à pesquisa e à reflexão de sua atuação como professores na EJA<sup>66</sup>. Inicialmente, durante o curso, foram desenvolvidos nove projetos de emancipação social, que seriam desenvolvidos na cidade de Paracatu/MG. Iniciaram fazendo visitas aos bairros, instituições, prefeitura, empresas e outros segmentos para descoberta das necessidades e das instituições com quem poderiam criar parcerias na realização das metas exigidas pelos projetos. Após esta ação, em grupo, escreveram os projetos e, seguida à avaliação da professora do Eixo 1 (Da dimensão social da Educação de Jovens e Adultos), começaram a desenvolver tais projetos.

## **DESAFIOS:**

A Educação de Jovens e Adultos encara diversos desafios, entre eles, os mais contundentes em termos de complexidade em busca de soluções e que dificultam a estada do aluno em sala de aula, sua permanência e sua aprendizagem.

## **Currículo e desenvolvimento de habilidades para o Trabalho**

A tarefa educativa é desenvolver —homens críticos, livres e criativos até mesmo a partir de condições sociais, políticas e econômicas adversas (AZANHA, 1993, p. 43). Há a necessidade de revisão nos modos de conceber o mundo e nas manifestações dos jovens e adultos para tomarem nas mãos o próprio destino. E a escola é o lugar onde o aluno deve receber incentivo e esclarecimentos para isso (Freire, 1982).

## **Avaliação na EJA como diagnóstico da Aprendizagem e da Docência**

Avaliação como processo ou avaliação formativa<sup>67</sup> não pode ser classificatória nem excludente, deve ver o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem e partir do que ele já sabe para o que ele pode aprender. A avaliação educacional deve

---

<sup>66</sup> EJA – Educação de Jovens e Adultos..

<sup>67</sup> Em 1967 o termo avaliação formativa foi introduzido por M. Scriven apud Vóvio e Mansutti (2008, p.144) referindo-se aos procedimentos utilizados pela escola com o objetivo de averiguar os progressos de aprendizagem e



basear-se no sucesso do aluno e quando de seu fracasso, este deve ser indicador de mudanças, reflexões e reelaborações da prática docente.

## **A Evasão Escolar**

A evasão escolar de Jovens e Adultos envolve uma gama de situações, desde a forma de avaliação, às demandas sociais, pedagógicas, problemas sócio-econômicos e outros. Há ainda um enorme hiato na gestão especializada para essa modalidade, despreparo dos docentes para uma clientela diferenciada que busca a Educação como meio de melhoria no trabalho e não há motivação para o aprendizado genuíno. Gadotte (2000) enumera as causas da evasão na EJA em sociais, políticas, culturais e pedagógicas. A partir do estudo do método adequado, técnicas e procedimentos para a efetivação da tarefa educativa, deverá eliminar três determinantes do fracasso escolar: psicológicos, referentes a fatores cognitivos e psicoemocionais dos alunos (BRASIL, 2006). Socioculturais, relativos ao contexto social do aluno (OLIVEIRA, 2001). E institucionais, centrados na escola, tendo em mira métodos, currículos e políticas públicas para a Educação (AQUINO, 1997).

## **CONCLUSÃO**

As formas de aprendizagem no ensino da modalidade EJA devem ser diferenciadas. Os adultos possuem habilidades e dificuldades específicas, formas singulares de aprender. Há a necessidade da valorização da experiência pessoal, das suas dificuldades com referência à abstração e à sistematização dos conteúdos. E para isso o professor deve estar preparado.

Conclui-se que a Escola vive uma crise e que o ofício de professor passa por uma revisão profunda, uma vez que apenas aquisição de teorias que, repassadas aos alunos, já há tempo é insuficiente para preparar o ser humano e o profissional do futuro. Isto porque se vive num mundo cada vez mais exigente, competitivo, com mudanças profundas e aceleradas, com o advento da tecnologia e com a globalização. E o professor deve se preparar para este desafio, deve se profissionalizar e se inserir no aprendizado constante, além de se tornar pessoa humanizada para conseguir lidar com todos os desafios. Assim, a tarefa do docente é construir o saber por meio da estreita relação com as práticas sociais e com o processo de construção social da realidade por meio da reflexão. (Schon, 2000).

Freire, (1982) enfatiza que o esforço do professor deve orientar para a criação de possibilidades, de formatos diferentes para não só transmitir conhecimentos como também na sua superação, como professor na concepção de Educação como uma situação que desafie a pensar, inserido na sociedade, que propicie o diálogo comunicativo e que instrumentalize dialeticamente o professor e o aluno. Cury (200:7) percebe a Educação de Adultos como direito, exercício de cidadania, sem o qual não se consegue desenvolvimento socioeconômico e científico, igualdade e justiça. Para isso faz-se necessário o acesso às informações e aprender a avaliar criticamente os acontecimentos (IRELAND, 2009:36).

Assim, foram pesquisados assuntos de suma importância, criando um todo no sentido de formação sociocultural do professor para que este, em seu trabalho, possa exercer cidadania, ensinando cidadania. Os desafios explicitados no corpo do presente artigo, levam a perceber que a evasão escolar, a avaliação, o ensinar para o mercado de trabalho determinam a função social da Educação na modalidade EJA/PROEJA, em que muitos alunos do curso já relatam em seus escritos experiências do que conheceram em sala de aula como alunos, aplicadas em suas salas de aulas como professores da citada modalidade. Sete projetos de inserção, reinserção e melhoria da qualidade de vida, do aluno EJA/PROEJA na sociedade e comunidade onde vive

---

de ensino e para adequar a outras formas diante das necessidades de aprendizagem dos alunos, para não só avaliar os resultados, mas também o processo desta aprendizagem

foram escritos durante o curso de especialização e desenvolvidos na comunidade levando o aluno a se emancipar e fazer com que outras pessoas se emancipassem social e culturalmente<sup>68</sup>.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, J. G. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. AQUINO, J. G. (Org.). In: *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. 4ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 1997, p. 91-110.
- ARROYO, M. Prefácio. PARO, V. H. In: *Reprovação escolar: renúncia à educação*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2001.
- AZANHA, J. M. P. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Nacional, 1987.
- BALZAN, N. C. Sete asserções inaceitáveis sobre a inovação educacional. GARCIA, W. E. (Coord.). In: *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. Coleção educação contemporânea: 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989, p. 264-285.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Alunas e alunos da EJA*. Brasília: Coleção: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, 2006.
- DEWEY, J. *A criança e o programa escolar*. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980 a.
- DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. Coleção educação contemporânea; 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- MOGIKA, M. (Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 363-377, set./dez. 2005).
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e desejo: práticas educativas e processos de formação humana em pleno capitalismo*. Tese (Doutorado)— Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- MOLINA, Rinaldo.  
Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/7/11/1>. Acesso em 10/12/2010.
- OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.
- RIBEIRO, V. M. (Org.). In: *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Ação Educativa; Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 15-44.

---

<sup>68</sup> O resumo dos projetos está em: VILAS-BOAS, M. et al. **Ultrapassando a Fragmentação: Pedagogia da Inteiraza na Educação de Jovens e Adultos**. Uberaba: Editora e Gráfica Cenecista Dr. José Ferreira, 2012.

- RIBEIRO, V. M. *Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos*. São Paulo: Ação Educativa; Campinas: Papirus, 1999.
- RODRIGUES, N. *Lições do Príncipe e outras lições*. São Paulo: Cortez, 2001. (Col. Questões da Nossa Época, vol. 15).
- VASCONCELLOS, C. S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. Cadernos Pedagógicos do Libertad, 2; 3. ed. São Paulo: Libertad, 1995.
- TARDIF, M. LESSARD, C. *O Ofício de Professor*. História, Perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Título original: —“La profession d!enseignant aujourd!hui”.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: TENSÕES E PERSPECTIVAS**

MORRONE, Maria Lucia  
UNIB  
CESANA, Marina Ranieri  
UNIFEOB

**RESUMO**

A comunicação tem por objetivo analisar as políticas sobre formação de docente para a educação básica no ensino superior, assim como, as relacionadas à valorização da carreira do magistério. Enquanto metodologia fundamenta-se em estudos teóricos de pesquisadores, assim como, em sites e periódicos que abordam as questões educacionais no século XXI.

Palavras-chave: Docência; Formação; Valorização.

**INTRODUÇÃO**

Esta comunicação relacionada ao eixo temático “cidadania, formação e trabalho docente”, tem por objetivo analisar as tensões e perspectivas quanto à política de formação de professores brasileiros, no século XXI, tendo em vista a descontinuidade das políticas públicas educacionais, assim como, a fragmentação e dispersão das iniciativas da formação inicial para a educação básica em cursos de licenciatura no ensino superior.

Pretende-se também demonstrar que a expansão do sistema público de ensino e conseqüentemente a ampliação do acesso à educação básica, não foram seguidas por um correspondente investimento de verbas destinadas à educação, no que concerne à valorização docente em regime de colaboração pelos entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios).

Enquanto metodologia esta comunicação fundamenta-se em estudos teóricos de pesquisadores que abordam a questão da formação de professores, assim como em sites e periódicos que abordam as questões educacionais no século XXI.

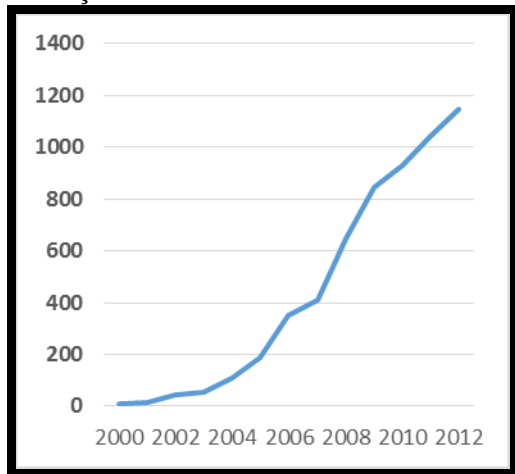
Como hipótese de pesquisa evidencia-se o fato de que a formação inicial do magistério depende de políticas públicas direcionadas a uma organização curricular que priorize o domínio de conhecimentos necessários ao exercício da gestão e práxis docente, por parte das instituições formadoras públicas e privadas de ensino superior. Os cursos superiores de formação inicial, no entanto, continuarão a se desenvolver em condições insatisfatórias, se as políticas públicas não priorizarem também o provimento de plano de carreira e condições adequadas de trabalho para o exercício profissional do magistério, nos diferentes entes federados supracitados. Há necessidade urgente de enfrentamento dos seguintes desafios à abertura de novas perspectivas à formação e valorização da profissão docente:

- a) superar a fragmentação e dispersão das iniciativas referentes à formação inicial e continuada, por meio de uma concepção orgânica de formação dos professores centrada no ensino superior como lócus privilegiado da formação docente;

- b) priorizar uma política educacional direcionada à formação docente na educação superior comprometida com o ensino e pesquisa de forma a evitar o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, conteúdo e forma, assim como, conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático (Saviani, 2008);
- c) articular os cursos de formação inicial e continuada com as escolas de educação básica considerando-as como ponto de partida da organização do processo formativo de forma a evitar a separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino;
- d) redimensionar o estágio pelas instituições de ensino superior como instrumento de formação inicial efetivamente supervisionada e integrada com as escolas de educação básica, com o objetivo de aprimorar o desempenho profissional docente;
- e) concretizar o regime de colaboração entre os entes federados quanto a gestão das políticas educacionais, no que se refere à formação e valorização do docente, por meio da instituição de planos de carreira com a finalidade de oferecer condições dignas de remuneração e de jornada de trabalho em uma só unidade escolar;
- f) superar o formalismo do cumprimento das normas legais que se impõem sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente;
- g) recuperar de acordo com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica a unidade da atividade educativa por meio da práxis educacional e consequentemente integrar seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida, ao mesmo tempo, como teoria e prática da educação.

No período de 2000 a 2012, de acordo com os dados do Censo do Ensino Superior (2012) publicados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), embora os cursos superiores presenciais prevaleçam em maior número, ocorreu um aumento na oferta dos Cursos a Distância (EaD) no país, para a formação de professores, como também o de matrículas, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, conforme demonstram os seguintes gráficos:

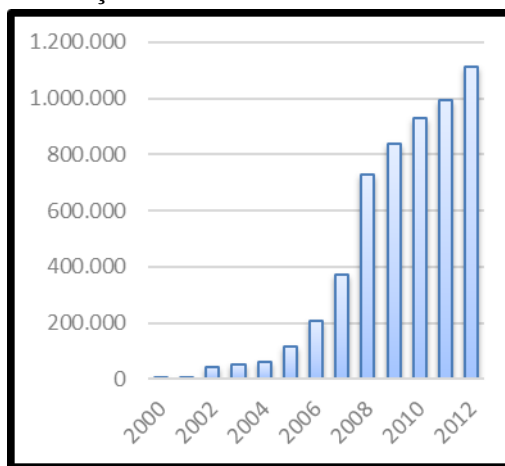
Evolução do nº de cursos de



graduação a distância

Fonte: MEC/Inep.Censo do Ensino Superior

Evolução do nº de matriculados nos



cursos de graduação a distância

Fonte: MEC/Inep.Censo do Ensino Superior

Os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 prescreviam explicitamente em vários deles a ampliação da infraestrutura tecnológica para este tipo de curso e sugeriam que a formação de professores fosse realizada via Ead, devido a falta de professores na educação básica. Após 2005, com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a EAD tem sido amplamente oferecida empregando os ambientes virtuais de ensino/aprendizagem.

O referido PNE propunha que se incentivassem as universidades a participarem desse processo porque tinha por pressuposto que a EaD poderia ser importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço e, nesse sentido, sugeria a criação de um projeto de uma universidade aberta, aproveitando a experiência do país na formação presencial, de forma a dinamizar a formação dos profissionais qualificados para as demandas da sociedade brasileira.

No entanto, segundo a pesquisa intitulada “Professores no Brasil: impasses e desafios”, realizada pela UNESCO sob a coordenação de Bernardete Gatti e Elba Barreto, a expansão rápida resultante de ações emergenciais, “pode dar margem a improvisações”. Segundo as autoras do relatório a ampliação da oferta de cursos a distância estaria ocorrendo sem projetos político-pedagógicos bem desenvolvidos.

*Há (...) numerosos indícios de que a multiplicação de consórcios e polos para a oferta de cursos de licenciatura a distância estaria ocorrendo sem que um projeto político-pedagógico de formação docente mais adensado no âmbito de sua articulação nacional e local tenha sido desenvolvido e compartilhado e sem que as estruturas operacionais básicas estejam funcionando adequadamente (Gatti e Barreto, 2009, p. 113).*

Se os professores da educação básica precisam ser valorizados, o mesmo ocorre com a docência em cursos a distância. Os professores estão vivenciando situações de grande desprestígio social e profissional e isso tem exigido reflexões por parte dos sindicatos representativos do magistério, das associações educacionais e de pesquisadores.

As condições objetivas e subjetivas dos professores são submetidas às condições materiais a eles impostas. O trabalho precário, a necessidade de domínio tecnológico surge como imposição ao seu trabalho, e são nessas condições adversas que o docente deve construir sua identidade.

*A crescente informatização da sociedade confronta a capacidade dos professores em dar conta das mudanças necessárias na objetividade dos processos de trabalho e de sua própria subjetividade. Estes sofrem os efeitos do encurtamento do tempo de reprodução de sua força de trabalho, das condições de apropriação de conhecimentos, sem que lhes seja concedido o tempo necessário para refletirem sobre essas mudanças, sendo levados pela onda da inovação. Nesse caráter de urgência, precisam desenvolver habilidades especiais, pois é necessário não apenas assimilar, mas acompanhar a própria dinâmica inerente ao avanço dessas novas tecnologias. (Fidalgo e Fidalgo, 2008, p.15).*

Não será possível equacionar devidamente o problema da formação dos professores sem enfrentar a questão das condições do exercício profissional, porque essas duas situações se articulam tornando-se recíprocas. Por um lado, entende-se que uma formação de qualidade se constitui em premissa indispensável ao desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório. Por outro lado, considera-se que uma formação precária tende a repercutir negativamente na qualidade do trabalho docente, levando-se também em conta que as condições do exercício do magistério determinam a qualidade da formação docente.

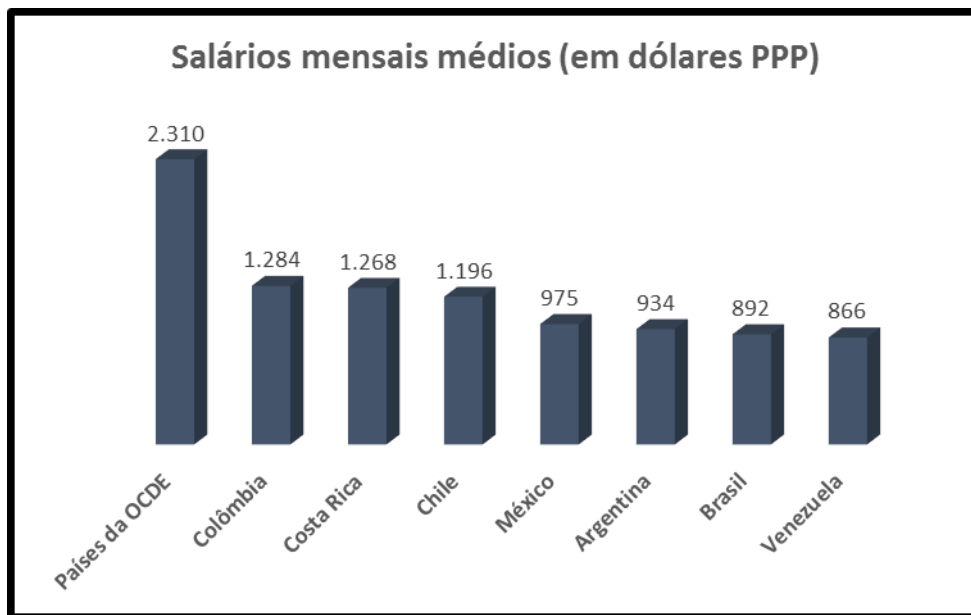
Evidencia-se o fato de que a formação dos professores se concretiza por meio dos seus formadores no ensino superior, portanto, se as políticas públicas educacionais não priorizarem o provimento de critérios adequados para a realização da práxis docente, na educação básica, os cursos superiores de formação dos professores se desenvolverão em condições insatisfatórias, resultando numa formação igualmente insatisfatória. O atual PNE, aprovado em 2014, levando em consideração essa situação

prescreve em sua meta 15 a garantia de que, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência desse PNE, a política nacional de formação dos profissionais da educação assegure que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, conforme o que está prescrito no artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

O processo formativo do professor implica também na valorização da prática de ensino e estágios que tem como referência a rede escolar de educação básica, onde os mesmos devem ser realizados. Se o funcionamento das escolas é precário, os estágios também o serão e até mesmo inviabilizados ou reduzidos a procedimentos meramente formais. As condições de trabalho docente nas escolas, a que se destinam os professores também influenciam na sua própria formação.

Essas condições tem um impacto decisivo na formação, uma vez que elas estão intrinsecamente relacionadas com o valor social da profissão e, nesse sentido, as condições de trabalho precárias e a remuneração pouco compensadora, não estimularão os jovens a investir tempo e recursos nos cursos superiores de licenciatura, com o objetivo de uma formação mais sólida.

Em nível internacional, os professores brasileiros quanto ao salário mensal médio, são mais desvalorizados, se comparados com os dos trinta países que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e também com os de alguns países da América Latina, conforme demonstra o seguinte gráfico:



Fontes: La Inversión Educativa en América Latina y el Caribe e Education at a Glance 2007. Dados de 2005.

Obs: o dólar PPP (poder de paridade de compra) é um fator de conversão que considera o poder de compra da moeda no país e não o câmbio.

Consequentemente, os cursos de formação de professores se depararão com alunos desestimulados o que refletirá de forma negativa em seu desempenho. Para se garantir uma formação consistente e assegurar melhores condições de trabalho docente, torna-se imprescindível, a provisão de recursos financeiros correspondentes. É preciso acabar com as contradições entre os discursos dos responsáveis pelas políticas públicas nos diferentes entes federados que, por um lado, exaltam a importância da educação e, por outro, praticam a redução de custos e investimentos.

As políticas públicas devem evidenciar a educação como uma prioridade máxima, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência transferir a ela recursos significativos. Há necessidade portanto, de se estabelecer uma íntima conexão entre o Plano Nacional de Educação e o Plano de Desenvolvimento Econômico do país.

Nessa conexão, a meta da universalização da educação básica deve ser traduzida em termos de infraestrutura, não somente ao que se refere à construção de escolas mas, dotando-as de eficientes recursos humanos e materiais necessários ao desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

Para atender a necessidade de ampliar o número de professores nas escolas, é imprescindível a ampliação da oferta de vagas nos cursos de licenciatura presenciais ou em EaD, que se caracterizem, no entanto, por um projeto pedagógico tendo em vista a melhoria da qualidade do processo ensino/aprendizagem, tanto nas universidades públicas quanto nas privadas. A absorção de professores e funcionários com jornada de tempo integral, com plano de carreira e salários dignos, garantirá condições adequadas ao trabalho pedagógico. A organização dos currículos e o provimento de recursos humanos e materiais que contribuam para viabilizar o processo ensino/aprendizagem dos alunos garantirão, portanto, o alcance dos objetivos educacionais e das metas prescritas no PNE e no projeto pedagógico das unidades escolares de educação básica.

Transformando-se, portanto, a docência numa profissão socialmente atraente, por meio de planos de carreira, salários dignos, e boas condições de trabalho, ela será capaz de atrair jovens a cursos de graduação e pós-graduação. Com um quadro de professores qualificados e motivados para o exercício de sua atividade profissional, a qualidade do trabalho pedagógico contribuirá para a melhoria da educação tão debatida na contemporaneidade.

Para se conseguir uma transformação na profissão docente é fundamental a construção de novos paradigmas. Segundo Antonio Nóvoa (2009) o diálogo profissional tem regras e procedimentos que devem ser adquiridos e exercitados nas escolas de formação e nos primeiros anos de exercício docente. Nada se conseguirá se não se alterarem as condições existentes nas escolas e no que se refere às políticas públicas em relação aos docentes.

Será inútil propor a formação de um docente reflexivo se não houver uma organização escolar que a propicie, como também, não haverá condições que contribuam para uma formação mútua, interpares e colaborativa se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. A proposição de uma qualificação fundamentada na investigação e parcerias entre escolas de educação básica e instituições de ensino superior, por meio do estágio supervisionado, não se concretizará se os normativos legais persistirem em dificultar essa aproximação.

O estágio colaborativo do ensino superior com a escola de educação básica aponta amplas possibilidades para aprendizagem docente num ambiente de interação e, nesse sentido,

*(...) é válido estar atento para o estabelecimento de redes coletivas de trabalho e para a formulação de práticas interdisciplinares, além de também ser significativa a participação dos pares da universidade (estagiários e professores) nas aprendizagens do trabalho educativo. (Kalline Aroeira, 2014).*

A pesquisadora Kalline (2014) ressalta que um projeto consistente de estágio tem compromisso não só com a formação inicial, mas também com a formação contínua dos educadores envolvidos na educação básica e universidade. Se concebermos o estágio como oportunidade de reflexão da prática docente, não só os professores-alunos, como também professores orientadores



encontram nesse processo oportunidades para ressignificar sua identidade profissional, que está em constante construção a partir de novas demandas que a sociedade coloca para a ação docente.

De acordo com Zabalza (2014) podemos aprender em qualquer contexto mas, não é simples aprender durante o estágio quando ocorrem vários processos de aprendizagem tais como: adaptação a um novo ambiente, entrar em sintonia com o profissional com o qual se trabalha, acostumar-se a novos ritmos e tarefas do cotidiano educacional e atender às diferentes demandas da educação básica diversas das acadêmicas.

Enquanto considerações finais, cada contexto de formação de docentes propicia, portanto, condições próprias que vão das afetivas e relacionais às funcionais, unindo conhecimento com a ação, o saber com a experiência, tendo por finalidade a aquisição de um novo conhecimento para a sua atuação profissional. Pensar e atuar nesse campo de formação pelas instituições de ensino superior, enquanto práxis pedagógica implica em responsabilidade social e ética no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem, formando sujeitos com identidades profissionais dotados de dimensões cognitivas articuladas com o contexto político, sociocultural e histórico para se apropriar criticamente do progresso da ciência e da tecnologia direcionado à sua formação cidadã.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Isabel de e PIMENTA, Selma Garrido (orgs.) *Estágios Supervisionados na Formação Docente*. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

AROEIRA, Kalline Pereira. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, Maria Isabel de e PIMENTA, Selma Garrido (orgs.) *Estágios Supervisionados na Formação Docente*. São Paulo: Cortez Editora, 2014, p.113-147.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*. [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm). acesso 10/03/2015.

\_\_\_\_\_. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação 2001-2010*. [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm). acesso 10/03/2015.

\_\_\_\_\_. Lei 13005 de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2023*. [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-/2024/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-/2024/Lei/L13005.htm). acesso 14/03/2015.

\_\_\_\_\_. Resumo Técnico do Censo de Educação Superior de 2012. [www.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos](http://www.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos). acesso 14/03/2015.

FIDALGO, Fernando S. R. e FIDALGO Nara L. Rocha. *Trabalho Docente, tecnologias e educação a distância: novos desafios?* In: Revista extra-classe – Revista de Trabalho e Educação. Ano 1. Número 1. Volume 1. Março 2008. <http://www.sinprominas.org.br/conteudos/detalhes.aspx?IdCanal=129&IdMateria=41> (apud TOSCHI, Mirza Seabra).

GATTI, Bernardete Angelina (coord.) e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina (et al.). *Por uma política nacional de formação de professores*. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

*La inversion Educativa em America Latina y el Caribe e Education at a Glance 2007*. Dados de 2005. [www.tce.ms.gov.br/portal/admin/uploads/11\\_09\\_2012.PDF](http://www.tce.ms.gov.br/portal/admin/uploads/11_09_2012.PDF). acesso 14/03/2015.

MORRONE, Maria Lucia e CESANA, Marina R. *A crise da docência na Educação Básica*. In: *Jornal APASE*, ano XXV, nº253, dezembro/2014, p.4.

NÓVOA, Antonio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

SUANNO, Marilza e RAJADELL, Núria. (orgs.). *Didática e Formação de Professores: perspectivas e inovações*. Goiânia: CEPED – Publicações e PUC Goiás, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. “É possível uma pedagogia das competências contrahegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo”. In: *Revista Trabalho, educação e saúde*, Ano 1, número 1, março de 2003, pp. 93-114.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*, 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. *Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas*. In: *Revista Poiesis Pedagógica*. Goiás: Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, v. 9, n.1 jan/jun.2011, pp.07-19.

TOSCHI, Mirza Seabra. *Precarização no Trabalho Docente na Educação a Distância: perda da autonomia didática*. In: SUANNO, Marilza e RAJADELL, Núria. (orgs.). *Didática e Formação de Professores: perspectivas e inovações*. Goiânia: CEPED – Publicações e PUC Goiás, 2012, pp.147-161.

ZABALZA, Miguel A. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2014.

### CIDADANIA NO CONTEXTO ESCOLAR

PALHARES, Mariana do Carmo  
IMES-SM

GARCIA, Clarice Aparecida Alencar  
IMES-SM

### RESUMO

Este artigo relaciona o conceito de cidadania e educação, busca compreender sua relevância no contexto educacional e tem como objetivo averiguar a concepção de cidadania do professor e como esta é trabalhada em sala de aula. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica e de campo para a coleta dos dados. Os resultados demonstram que o professor defini bem cidadania, mas não deixa muito claro sua metodologia de trabalho.

Palavras-chave: Cidadania; Educação; Trabalho docente.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo relaciona o conceito de cidadania e educação, busca compreender sua relevância no contexto educacional, com o propósito de esclarecer o conceito de cidadania, ressaltando sua importância para enfrentar a crise educacional vivida nos últimos tempos.

A humanidade vive hoje, um momento marcado por muitas transformações tecnológicas, sociais, culturais, econômicas, entre muitas outras, estas interferem no mercado de trabalho, na sociabilidade e na cultura, espera-se então que a educação se adapte e possa mediar práticas para enfrentar os desafios, investindo na construção da cidadania, formando o homem social. Formar cidadão para à sociedade é um dos principais objetivos da educação, indivíduos autônomos, ativos, críticos, capazes de solucionar problemas e transformar a realidade, desta forma teremos uma educação não alienável e transformadora.

A escola tem papel fundamental no desenvolvimento da sociedade, sendo ela uma instituição para formação da cidadania, cidadania no seu sentido mais amplo, exercício dos direitos e deveres em uma sociedade democrática, incluindo a participação efetiva de forma crítica e consciente, já os professores devem repensar suas práticas, suas atividades em sala de aula devem encorajar experiências, devendo ser motivadoras, promovendo a interação e a criticidade, os alunos devem ser estimulados para que possam analisar criticamente as mensagens ideológicas, é necessário proporcionar aos alunos experiências e resoluções de problemas através de seus pontos de vistas, com o intuito de formar homens novos para tempos novos.

### CONCEITUANDO CIDADANIA

O termo cidadania para Kapuziniak (2000) provém de civis, e este do indo-europeu kei-wi, que significa membro da família, alguém de casa. Em uma ampliação quer dizer membro da cidade, do estado, da comunidade. Cidadãos são os portadores de direitos.

A concepção de cidadania está ligada a gênese histórica e relacionada aos direitos humanos, porém muitas vezes o termo cidadania é tratado como sinônimo de direitos humanos e não como um vínculo entre os direitos e a cidadania. Por tanto pode se dizer que cidadania é a representação do homem emancipado. A cidadania não é um conceito unívoco; “sua conceituação é histórica e depende estritamente da percepção do momento histórico em que ela é forjada” (GALLO 2004, p. 136).

Segundo Dallari (1998, p.14) etimologicamente o termo cidadão deriva de civitas do latim cidade e significa “aquele que habita na cidade e usufrui dos direitos políticos”.

*A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá a pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões. (DALLARI, 1998, p. 14).*

Dallari (1998), acredita que ser cidadão significa ter direitos que possibilitam a ação social, e o não cidadão significa dependência e inferioridade. Cidadania é um conceito histórico construído no tempo e espaço. De acordo com Manzini-Covre (2003), não se pode restringir o termo cidadania com política partidária, ou seja confundir cidadão com eleitor, e ressalta que ser cidadão é ter direitos e deveres, igualdade de condições, sem qualquer tipo de preconceito ou discriminação e também o direito de lutar pelos seus valores ideais.

Severino (1994), diz que cidadão é aquele que desfruta de bens materiais e simbólicos para satisfazer suas necessidades sociais e físicas, a cidadania vista dessa maneira vai além dos direitos e deveres legais. Podemos perceber que o conceito de cidadania é complexo e é discutido desde os primórdios da civilização, observamos isso quando Silva (2006, p.26) cita Aristóteles dizendo que a cidadania;

*Não resulta do fato de alguém ter o domicílio em certo lugar, pois os estrangeiros residentes e os escravos também são domiciliados naquele lugar, nem são cidadãos todos aqueles que participam de um mesmo sistema judiciário, assecuratório do direito de defenderse em uma ação e de levar alguém aos tribunais (...); estes são cidadãos somente no sentido em que aplicamos o termo a crianças ainda muito novas para serem arroladas como cidadãos e aos anciãos já isentos dos deveres cívicos, pois não os chamamos cidadãos de maneira absoluta (...).*

De acordo com as palavras de Aristóteles podemos observar que no passado a cidadania não era um status concebido a todos, havia uma “exclusão” de muitos, para Dallari (1998), com o passar do tempo, após a Revolução Francesa, a Independência dos Estados Unidos e a Declaração dos Direitos Humanos, o conceito de cidadania vem adquirindo novos significados, como os já vistos anteriormente.

## **O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**

Quando falamos em cidadania e educação é importante lembrar que nosso país deu passos importantes para a sua construção, o processo de redemocratização, a constituição de 1988, o estatuto da criança e adolescente.

Segundo Milton Santos (1993) o direito não se concretiza sem que exista reivindicação e mobilização da população. A garantia dos direitos se dá a partir da organização social que é propulsora da cidadania. Portanto acreditamos que cidadania depende do exercício da Educação, através do estímulo, incentivando a participação social, a cidadania se aprende continuamente.

A Constituição de 1988 garante educação a todos, na qual a formação de cidadão é um dos objetivos, começando a perder o caráter elitista, só que entre tantos problemas políticos, social e econômico encontrados, até que ponto a educação consegue formar cidadãos ativos e conscientes, capazes de lutar pelos seus direitos e pela sociedade?

O Estatuto da criança e Adolescente por meio da lei 8069/90 de 13 de junho de 1990 abriu caminhos rumo à cidadania da criança e do adolescente, preocupando-se com a formação integral da criança e adolescente. Garantias citadas como: “Crianças e adolescentes são sujeitos de direitos”, “seus direitos devem ser tratados como prioridade absoluta” e “Para tudo deve ser levado em conta à condição peculiar da criança e adolescente serem pessoas em desenvolvimento.” Acredita-se que pelo respeito à criança e ao adolescente pode-se encontrar soluções para exclusão social entre outros problemas frequentes (FERREIRA, 2008).

Apesar de definir a criança e adolescente como ser em formação e sujeito dos direitos o Estatuto não deixa de impor responsabilidades e deveres diante a sociedade, apresenta medidas socioeducativas para aqueles que desrespeitam as leis. O estatuto da criança e adolescente visa à democracia, atribuindo direitos e garantias, prevendo transformações na realidade pautada no respeito e dignidade.

Para que possamos atingir a formação cidadã prevista no ECA, a escola deve rever suas praticas e suas ações educativas (CIABATTARI, 2010).

## **EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA**

A educação é uma das mediações das ações do homem sobre a história da humanidade, sendo ela criadora e transformadora, o que vemos nas escolas hoje, não nos revela estes fatos, a violência contra professores, de alunos para alunos, vem deteriorando o ambiente escolar e esvaziando o ensino de qualidade. Para Severino (1992), é preciso uma mudança na educação para que deixe de ser alienadora e passe a ser um investimento na consolidação da força construtiva, o autor ressalta também que a prática educativa em mediação com a sociabilidade, ou seja, a inserção dos indivíduos, as novas gerações no universo social, buscando de fato formar cidadão consciente de seus direitos, mas também de seus deveres, que busca alterar a realidade posta de forma a contribuir um país mais justo.

Dando continuidade a esse pensamento Santos (1999), afirma que um projeto educativo que vise à cidadania deve buscar um equilíbrio entre dois pilares, a regulação e a emancipação, apontando para a realização pessoal, projeto político e ação na comunidade em que vive, os alunos devem ter acesso ao conhecimento, competências e valores que motivem e viabilizem a participação de forma democrática na sociedade, nos dias de hoje educar para cidadania tornou se uma meta, pensando nisto o Brasil através do Referencia Curricular Nacional para Educação Infantil diz que a noção de cidadania deve começar na infância, desta forma destaca a “Formação Pessoal e Social”, que está associada à construção de habilidades sociais: cooperação, solidariedade, igualdade, colaboração, respeito a regras de convivência e diversidade e aceitação do outro, “O Conhecimento do Mundo”. Se conseguíssemos desenvolver desde a infância estas noções básicas de convivências, seria mais fácil viver em sociedade, para isso o RCN destaca que o trabalho do professor deve ser ligado a diferentes eixos: físico, biológico, geográfico, histórico e cultural, desenvolvendo a criticidade sobre o mundo que o cerca, também valoriza a importância das crianças terem oportunidade de escolher como forma de desenvolvimento da autonômica e independência, fatores essenciais para a cidadania.

Maitles (2005) in Gonçalves (2012, p.60), aponta a importância dos alunos terem oportunidades de experimentar de forma ativa problemas, de participarem de discussões desafiadoras e relevantes para sua vida, sendo caracterizadas pelo respeito e cuidado com todos os indivíduos, as atividades em sala de aula devem encorajar experiências, devendo ser motivadoras, promovendo a interação e a criticidade.

Segundo Kramer (2007), para que a construção da cidadania seja efetiva, os educadores devem ver as crianças como indivíduos que pertencem a grupos sociais, à sociedade. Ou seja, o papel da escola é de contribuir para a inserção crítica, criativa e transformadora perante a sociedade, a aquisição de conhecimentos deve ser de forma dinâmica e sempre levando em consideração a diferença de cada criança e o momento em que vive, sua realidade, saber legitimar as potencialidades e as qualidades de cada aluno, organizando o trabalho pedagógico de forma a contribuir para formação do cidadão ativo e preparado para sociedade.

Para Oliveira (2002), a construção da cidadania esta ligada a formação de atitudes solidarias e o convívio com as diferenças, desde a pré-escola, local onde possa desenvolver atitudes simples, mas valorativas como:

*Fazer gestos de cortesias, preservar o coletivo, responsabilizar-se pelas próprias ações e discutir aspectos éticos envolvidos em determinada situação (OLIVEIRA, 2012, p. 52).*

Os conceitos de cidadania citados acima revelam o quão importante é o desenvolvimento deste trabalho na escola para a construção do cidadão ativo, para averiguação de como isto de fato esta acontecendo na prática, realizamos uma pesquisa em duas escolas municipais de ensino fundamental I, do interior do estado de São Paulo nas cidades de São Manuel e Lençóis Paulista. A pesquisa foi distribuída a 20 professores de cada escola, constando duas questões, sendo:

- O que é cidadania pra você?
- Como trabalha cidadania em sala de aula?

Foi solicitada a autorização aos diretores das escolas para a entrega da pesquisa, as quais foram entregues em HTPc (Horário de Trabalho Pedagógico coletivo), e os professores tiveram 15 dias para devolutiva. Após os 15 dias, retornamos a escola para recolhermos as respostas. Das 40 pesquisas entregues, tivemos a devolutiva de 16 pesquisas. As respostas recebidas foram agrupadas por semelhanças e encontram-se a seguir.

Para a resposta da pergunta “O que é cidadania para você?” verificamos a seguintes definições:

- *Cidadania é a pratica da liberdade de expressão, o respeito à humanidade e ao planeta.*
- *É quando cada pessoa vive de forma democrática, atenta para seus direitos e deveres de cidadão.*
- *É respeitar os direitos civis, políticos e sócias das pessoas (...).*
- *Sãos os direitos e deveres que devemos ter como cidadãos (...).*
- *Cidadania são as ações praticadas por um individuo, ou seja, quando se exerce a cidadania pratica-se o exercício dos direito e deveres.*
- *Cidadania engloba vários requisitos, valores, conceitos e situações da sociedade (...).*
- *Cidadania são todas as ações que praticamos que contribuem para nosso bem estar e da sociedade, cabe salientar que as leis devem ser cumpridas para que todos tenham direitos iguais perante a sociedade.*
- *Ser cidadão é ter direito a liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, e em resumo, ter direitos civis (...).*
- *É o exercício dos direitos e deveres de uma pessoas (...).*
- *Cidadania é participar da sociedade de forma consciente, respeitando os valores morais e éticos (...).*
- *Cidadania é o exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais estabelecidos na Constituição.*
- *É exercer seus direitos e deveres numa sociedade, e coloca-la em prática.*
- *Cidadania é auxiliar o próximo dentro dos direitos civis, políticos de um estado (...).*
- *Cidadania é ter direitos e deveres perante a sociedade.*
- *Exercer seus direitos e deveres em sociedade.*
- *Cumprir com seus direitos (...).*

Para a resposta da pergunta “Como trabalha cidadania em sala de aula?” agrupamos as seguintes considerações:

- (...) *Gira em torno de situações lúdicas e artísticas que valorizam a pluralidade cultural, posicionando contra qualquer tipo de preconceito (...).*
- (...) *Promover aos alunos a autonomia de serem críticos, e de auto-avaliarem (...).*
- (...) *Ensinando a eles a respeitar as regras para um bom convívio em sala de aula.*
- (...) *Ensinando o respeito que devemos ter com o próximo, respeitando as regras, não jogando lixo no chão, ajudando ao próximo, etc (...).*
- (...) *É trabalho de maneira ética, moral e social, ressaltando a convivência em sociedade através de valores como: respeito, cooperação, tolerância (...).*
- (...) *São trabalhados conceitos de valores para que desperte nas crianças o senso crítico e o convívio em sociedade (...).*
- (...) *Dialogo, contação de histórias, jogos e brincadeiras ressaltando a importância da solidariedade, da cooperação (...).*
- (...) *Estimular a autonomia por meio de atividades participativas (...).*
- (...) *Trabalhar valores que são importantes para o exercício da cidadania (...).*
- *Passando valores, regras, limites e o respeito de um para com o outro (...).*
- *Relacionando a história contada com a realidade da turma, desenvolver escuta, elaborar regras de convívio (...).*
- *Debatendo com os alunos que devem ser presente com o compromisso social (...).*
- *Apresentando os direitos e deveres aos alunos como cidadão, através de regras (...).*
- *Conscientizando os alunos através de ações de valores e sentimentos (...).*
- (...) *Discutindo sobre regras, explorando os valores (...).*
- *Conscientizando os alunos sobre a importância de cumprir seus deveres e conhecer seus direitos.*

## DISCUSSÃO

Quanto à primeira pergunta “O que é cidadania para você?”, observamos através das respostas das professoras que elas definem bem cidadania, todas apontam direitos civis, políticos e sociais, bem como o exercício dos direitos e deveres que englobam vários requisitos como valores necessários para viver em sociedade.

As definições dadas pelas professoras também podem ser encontradas em Gallo (2004) quando diz que a “cidadania esta ligada a gênese histórica e relacionada aos direitos e deveres”. Já para Dallari (1998) a cidadania é o conjunto de direitos que possibilitam a ação.

As professoras, cada uma de sua forma, descrevem bem este conceito, no entanto não foi o que observamos nas respostas para a segunda pergunta, que estava relacionada à metodologia utilizada por elas. Não sabemos se por insegurança ou se por falta de entendimento da questão, as professoras descrevem o que fazem e não como fazem. Este último aspecto pode ser notado somente na escrita de 2 professoras que relataram.

- (...) *Dialogo, contação de histórias, jogos e brincadeiras ressaltando a importância da solidariedade, da cooperação (...).*
- *Relacionando a história contada com a realidade da turma, desenvolver escuta, elaborar regras de convívio (...).*

Todavia, mesmo as respostas não estando cumprindo com o solicitado é possível verificar que as professoras atendem ao que os autores como Santos (1999) afirmam que deva ser uma prática escolar voltada para a cidadania na qual os alunos possam ter acesso ao conhecimento, competências e valores proporcionem a participação de forma democrática na sociedade.

## CONCLUSÃO

Levando em consideração o Referencia Curricular e todos os autores citados, pode se dizer que a educação para cidadania deve priorizar que a criança aprenda a se expressar, respeitar os outros, seus sentimentos, suas ideias, suas características físicas, sem preconceito e aprender a resolver conflito (GONÇALVES, 2012).

Para Kapuziniak (2000) uma educação que vise à cidadania preocupa-se com a formação dos estudantes para que possam analisar criticamente as mensagens ideológicas e proporcionar aos alunos experiências e resoluções de problemas através de seus pontos de vistas, com o intuito de formar homens novos para tempos novos.

Na pesquisa realizada constatamos que os professores sujeitos deste trabalho estão no caminho certo, pois em seus relatos ressaltam a importância da cidadania no contexto escolar e afirmam que estão realizando esta prática, no entanto não conseguimos verificar a forma como as realizam, pois não deixaram claro em suas respostas.

Sabemos o quanto é importante o trabalho com a cidadania no contexto escolar, visto que à todo tempo cresce a violência e o desrespeito entre as pessoas na sociedade e na própria escola. Dentro da escola a cidadania pode ser trabalhada de forma interdisciplinar e vir a ajudar muitos dos nossos jovens cidadãos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CIABATTARI, MILENA APARECIDA ELIAIS. *Cidadania e o estatuto da criança e do adolescente: uma leitura na escola*. 2010. 95f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste Paulista, 2010.

DALLARI, D. de A. *Direitos Humanos e Cidadania*. 1 ed. São Paulo: Moderna, 1998. 80p. (Livro 14p.)

FERREIRA, L. A. M. *O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor: Reflexões na sua formação e atuação*. São Paulo: Cortez, 2008. 142p.

GALLO, S. Filosofia, educação e cidadania. In: PEIXOTO, Adão José (Org.). *Filosofia, Educação e Cidadania*. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001, p. 133-153.

GONÇALVES, ALINE LEAL. *A cidadania na educação infantil: perspectivas políticas e práticas pedagógicas em instituições privadas*. 2012. 119f. Dissertação (Doutorado) – Universidade Católica de Brasília, 2012.

KAPUNIACK, CÉLIA. *A cidadania como finalidade da educação um reflexão sobre as LDBS*. 2000. 164f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, 2000.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982. 140p.



MANZINI COVRE, M. L. *O que é cidadania?* São Paulo: Braziliense, 2003. 89p.

OLIVEIRA, Z. R. de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos.* São Paulo: Cortez, 2002. 52p.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós modernidade.* 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999. 442p.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão.* 2.ed. São Paulo: Nobel, 1993. 154p.

SEVERINO, A. J. *Filosofia da Educação.* São Paulo: FTD, 1994. 214p.

SILVA, ISABEL CRISTINA DE ANDRADE LIMA. *A construção da noção de cidadania infantil no referencial curricular nacional para educação infantil.* 2006. 232f. Dissertação – Universidade estadual de Campinas, 2006.

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM CAMPO DE TENSÃO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**

DINIZ, Priscila  
UNICID  
ALMEIDA, Júlio Gomes  
UNICID

**RESUMO**

Este trabalho apresenta dados parciais de uma pesquisa que busca discutir percepções de professores que atuam no Ensino Médio sobre a integração desta etapa da Educação Básica com a Educação Profissional. Nesta perspectiva, será realizada uma contextualização do Ensino Médio e da Educação Profissional no cenário educacional brasileiro, com vistas a compreender em que medida a integração das propostas curriculares são realizadas na escola pesquisada. No desenvolvimento da pesquisa foi adotada abordagem qualitativa e na produção de dados análise bibliográfica e documental que será completada por trabalho de campo realizado por meio da proposição de um questionário e de entrevistas com alguns professores atuantes nessa modalidade de ensino. Para isso recorre-se a autores como Frigotto (2010), Rego (2006), Aur (2010), Silva (2004) entre outros. E também a textos legais que abordam o tema tais como a Lei 9.394/96 o Decreto nº 5.154/04, ao Projeto Pedagógico da escola pesquisada etc. Com isso pretende-se também discutir a percepção destes professores sobre a docência no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Educação Profissional; Formação Profissional.

**DISCUSSÃO DO PROBLEMA**

Os desafios referentes ao Ensino Médio estão presentes na pauta de discussões dos órgãos governamentais e de instituições públicas e privadas, desde a transição para o Brasil República, mas é principalmente após a década de 30, quando se inaugura o governo Getúlio Vargas é que iniciativas aconteceram no sentido de dotar a escola de instrumentos que permita a formação de profissionais qualificados pedidos pela a indústria nacional em expansão, mas é somente em 1971, sob o governo militar, que há uma profunda reforma na educação básica promovida pela Lei nº 5.692/71, na Lei da reforma de Ensino de 1º e 2º graus, é que se instituiu o 1º grau de formação, com oito anos e um 2º grau de formação com três ou quatro anos, um aspecto extremamente relevante, e, ao mesmo tempo polêmico, foi o caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau. Segundo Silva (2004, p. 177):

*...introduzindo a educação profissional como algo obrigatório para todos os estudantes. Passa-se de uma escola que via a educação profissional como algo reservado aos pobres para uma escola que vê a educação profissional como algo destinado a todos aqueles que a frequentem. Profissão para todos é o objetivo da nova escola de 1º e 2º graus, criada pela Lei nº 5.692/71, a qual introduz a obrigatoriedade da educação profissional, denominada como formação especial, que, ao lado da educação geral, vem compor a proposta educativa da escola.*

Desse modo se rompe com a tradição secular que não vinculava o Ensino Médio ao mundo trabalho, tornando obrigatória a aquisição de uma profissão pelo estudante, mesmo aquele que buscava o 2º grau apenas como caminho para o ensino superior. A exigência legal imposta às escolas, aliada a crônica falta de recursos para a educação para prover a contratação de pessoal adequado, instalação de equipamentos e materiais adequados, fez com que grande parte das escolas optassem por ramos de atividade técnica com baixo custo para sua sustentação e sem levar em conta as necessidades do mercado de trabalho, como infere Silva (2004, p. 178)

*...surgiu, assim, um contingente de habilitados sem perspectiva de emprego, que continuava a aspirar ao ensino superior, mas, agora, insuficientemente preparados, pois sem a educação geral adequada. Por outro lado, as escolas que tradicionalmente forneciam educação geral para uma clientela pouco interessada em profissionalizar-se no 2º grau e que se dirigiam para o ensino superior, obrigadas a “inventar” habilitações desnecessárias e incômodas aos seus alunos, iniciam luta aberta pela revogação da obrigatoriedade da profissionalização.*

Nesse processo pode-se observar um acentuado aumento do ingresso de estudantes oriundos da classe média nas escolas privadas, em busca de garantir uma formação que lhes permitisse a continuação dos estudos no nível superior.

Diante desse cenário de desagrado por parte de mantenedores de escolas de 2º grau, especialistas da educação e professores, resultou em uma flexibilidade introduzida pelo Parecer do Conselho Federal de Educação n. 76/75, que considerava a possibilidade de os cursos não levarem a uma formação técnica, e finalmente em 1982, na Lei nº 7.044/82 se extinguiu a profissionalização obrigatória nessa etapa do ensino, essa Lei introduziu o conceito de preparação para o trabalho, em vez de qualificação para o trabalho, sendo que essa mudança traz uma proposta de educar para a vida produtiva e responsável, para o exercício do trabalho, mas sem direcionar-se para uma ocupação específica. Essa medida legal veio liberar as escolas que não desejavam oferecer educação profissional, ficando o ensino técnico nas mesmas condições que antecederam a Lei criada em 1971, assim pontua Frigotto (2010, pag. 34)

*O dualismo nesse momento, porém, difere do período anterior a LDB de 1961, já que ocorre preservando a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos... [no primeiro caso, o ideário social mantinha o preceito de que o ensino técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras, cujo horizonte era o mercado de trabalho, e não o ensino superior...] Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez predominava nos cursos propedêuticos, dando, àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral.*

Com a mobilização de um país com novas demandas sociais, culturais, econômicas e políticas é que em 1996 se fixou as diretrizes e bases da educação no Brasil com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, que denomina o 2º grau de formação como Ensino Médio e o integra à Educação Básica.

A LDB vem recebendo sucessivas alterações sendo que em 2004, foi regulamentado o Decreto nº 5.154, que dentre outras medidas, resgata o Ensino Médio integrado com a Educação profissional técnica, tornando-o uma novamente opção para várias instituições de ensino no país. A partir desse Decreto, o Ministério da Educação - MEC adota estratégias para a ampliação e melhoria do Ensino Médio apoiada em vários eixos, sendo que no início de 2011, com o objetivo de ampliar o acesso à educação profissional dos jovens do Ensino Médio e dos trabalhadores sem formação, foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, instituído pela Lei nº 12.513/2011.

A realização dessa pesquisa vem se constituindo em ocasião de discussões importantes sobre o Ensino Médio e sua integração à Educação Profissional considerando a percepção daqueles que atuam nesta etapa da Educação Básica. Os objetivos dessa pesquisa são a contextualização do Ensino Médio e da Educação Profissional no cenário educacional brasileiro, identificando e compreendendo qual a percepção dos professores sobre a integração, e sobre a atuação docente nesta modalidade de ensino, verificando em que medida há integração entre as propostas curriculares do Ensino Médio e da Educação Profissional no Ensino Médio Integrado.

Como local para realização da pesquisa foi escolhido uma unidade do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza - CETEPS - autarquia do Governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, que administra Faculdades de Tecnologia – Fatecs - e Escolas Técnicas Estaduais –Etecs, onde já oferecia em suas unidades o Ensino Médio, e a partir do decreto inicia o processo de implantação do ETIM - Ensino Técnico Integrado ao Médio.

Sob esse foco, todas as Etecs no estado de São Paulo estão em processo de implantação gradual dessa modalidade de ensino, com planos de curso que foram elaborados pelo setor responsável pelos currículos no Centro Paula Souza. Assim, de acordo com parâmetros indicados pelo Centro Paula Souza, cada Etec escolhe o curso que irá implantar de acordo com a demanda das empresas locais e também de acordo com a infraestrutura que já possui para os cursos técnicos. Conforme consta na missão do CPS, a formação profissional por competências é uma das metas político-pedagógicas da Unidade de Ensino Médio Técnico – CETEC do Centro Paula Souza, que se associa ao objetivo de atender e antecipar-se às demandas sociais e do mercado de trabalho<sup>69</sup>.

## **METODOLOGIA**

No desenvolvimento da pesquisa será adotada abordagem qualitativa e os dados serão produzidos por meio de análise bibliográfica e documental que será completada por trabalho de campo realizado por meio da proposição de um questionário composto por questões abertas e fechadas aos professores que atuam em uma ETEC localizada na cidade de São Paulo. Este trabalho apresenta dados da primeira fase da pesquisa na qual foi realizada a análise documental a partir do estudo da literatura e da legislação pertinentes.

## **CONSIDERAÇÕES**

O Decreto nº 5.154 de 2004, que propõe a regulamentação do Ensino Integrado, em seu texto oficial apresenta uma intenção clara no sentido de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional, porém percebe-se grande dificuldade de trabalho em conjunto no cotidiano das escolas para promover essa integração.

Os dados iniciais da pesquisa revelam que o processo de implantação dos cursos integrados fez emergir alguns questionamentos, dentre os quais vale destacar o que se refere à integração entre os componentes da base comum do Ensino Médio, com os componentes curriculares do Ensino Técnico, por parte dos professores e equipe gestora pedagógica das instituições.

Os dados revelam ainda, que embora em alguns momentos, a legislação e os teóricos reconhecessem o valor do Ensino Propedêutico, colocam como foco o Ensino Profissionalizante; E em outros momentos da história da educação no Brasil, embora a legislação e os teóricos reconhecessem o valor do Ensino Profissionalizante, o foco foi o Ensino Propedêutico.

---

<sup>69</sup> Fonte: Centro Paula Souza, Unidade de Ensino Médio e Técnico – Cetec.

Hoje, a integração do Ensino Médio com o Ensino Profissionalizante traz marcas dessa dualidade, e enfrenta o grande desafio de tratar de forma integrada essas duas modalidades de ensino, que tendencialmente foram tratadas de forma antagônica.

Neste contexto emerge como desafio da pesquisa, entender a percepção de professores sobre a docência no Ensino Médio Integrado, em uma escola onde foi implantada essa modalidade de ensino, para isso na segunda fase da pesquisa, objetivava-se discutir essa percepção a partir da voz desses professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional LDB.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 5.154, de 23/07/2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Coletânea de Leis da Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Básica. *Proposta de experiência curricular inovadora no ensino médio*. Brasília.: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 5/2011*, aprovado em 5 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26/10/2011. Institui o *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)*. Coletânea de Leis da Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2011.

AUR, B. A. Integração entre o ensino médio e a educação profissional. In: REGATTIERI, M. e CASTRO J.M. (Orgs.). *Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração*. 2. Ed. Ver. Brasília: UNESCO, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*. Documento base. Brasília: MEC, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio - CIAVATTA, Maria – RAMOS, Marise (orgs). *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2010

NEY, Antonio. *Política Educacional: organização e estrutura da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SILVA, Jair Militão. *Educação Escolar e Trabalho no Brasil: O Ensino Médio*. In: Educação Básica: Políticas, Legislação e Gestão: Leituras. Meneses, João Gualberto de Carvalho e outros autores. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004

## FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: REVELAÇÕES A PARTIR DE UM PROGRAMA DE ESTÁGIO REMUNERADO

BRITO, Solange Aparecida da  
UFSCar/SME Sorocaba

### RESUMO

Síntese de pesquisa desenvolvida em nível de mestrado, o trabalho que se apresenta objetivou revelar as relações do estágio remunerado com os processos de formação, profissionalização e precarização do trabalho docente, tendo o Programa Residência Educacional, da Secretaria Estadual de Educação de SP, como objeto de pesquisa qualitativa, realizada a partir de análise documental e de conteúdos.

Palavras-chave: Estágio; Formação; Trabalho Docente.

### INTRODUÇÃO

Os estudos acadêmicos que trazem como temática os processos de formação, profissionalização e precarização do trabalho docente, tem se mostrado cada vez mais relevante no cenário acadêmico. Nas atuais discussões o estágio tem sido problematizado enquanto um componente curricular que revela sua diversidade de contexto, com destaque a busca da superação da dicotomia entre teoria e prática por tratar-se de um espaço de aproximação entre a formação inicial e o campo de atuação. Outras pesquisas buscam a análise de projetos e práticas exitosas nas licenciaturas, entre outras investigações acerca das características e finalidades desta prática educativa. (BRITO, 2013)

Entende-se como pertinente a reflexão da relação entre estágio e os processos de formação docente, a luz de referenciais que tratam da profissionalização e precarização do trabalho docente. Cabe destacar que no Brasil, a partir da LDB 9394/96, a formação de professores passa a ter como requisito básico a formação em nível superior.

A partir da massificação do acesso à educação e da burocratização dos sistemas de ensino, um movimento do sindicalismo docente e das associações profissionais, “[...] passam a insistir que a docência seja reconhecida como um ofício e os docentes, na qualidade de trabalhadores qualificados como profissionais [...]”. (TARDIF e LESSARD, 2011, 255).

Enguita (1991, p. 72), em seus estudos, destaca as notáveis diferenças que distinguem os grupos de professores no que se referem a salários, condições de trabalho, prestígio, oportunidades de promoção entre outros benefícios e vantagens sociais.

No campo de atuação, as diferenças são bastante significativas e acabam por indicar traços de proletarização do trabalho docente (professores da Educação Básica e do Ensino Superior), sendo que está muito longe de se ver um corpo único de professores.

As percepções evidenciadas pelo autor apontam para uma desarticulação e desorganização política da categoria docente, quer seja pelo o momento histórico que vive, ou pelo fato de que os mesmos fatores que profissionalizam o trabalho docente favorecem sua precarização.

O Programa Residência Educacional (PRE), da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, foi eleito como objeto de estudo. Lançado em 2012/2013, o referido programa, visa a concessão de bolsa-estágio para licenciandos, a partir do 3º semestre do curso, que queiram cumprir as horas de estágio curricular supervisionado nas escolas públicas estaduais, consideradas de maior vulnerabilidade e que apresentam altos índices de alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo que os indicadores das avaliações externas, em especial o SARESP, determinam as unidades em que os estagiários atuarão.

Por conseguinte, buscou-se evidenciar possíveis relações existentes entre os eixos temáticos (Formação, Profissionalização e Precarização do Trabalho Docente) e o PRE, visando conhecer as concepções de estágio, explícitas e implícitas, apresentadas nos documentos oficiais que fazem referência ao programa e compreender o papel do estágio remunerado na formação e profissionalização docente.

Para realização deste estudo optou-se pela pesquisa qualitativa, empregando pressupostos teóricos e metodológicos que integraram análise documental e de conteúdo numa dinâmica de correlação entre ambas.

Os resultados revelaram que o programa em questão não dialoga com as propostas de formação inicial dos cursos de licenciatura e a ação do estagiário se encerra na finalidade do programa que se volta para superação das dificuldades de aprendizagens dos alunos das escolas públicas estaduais.

## **O ESTÁGIO REMUNERADO**

Para o contexto do trabalho, que ora é apresentado, cabe destacar o que está sendo chamada de “estágio remunerado”, sob a ótica do histórico do estágio na formação profissional e da legislação vigente, lei 11.788/2008.

A lei 11.788 promulgada em 2008 que usualmente é conhecida como “Lei do Estágio” é fruto de intensas discussões que envolveram o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – ForGRAD e a instituição de Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), criado pela portaria nº. 838 de 23/06/2003, envolvendo o Ministério da Previdência Social (MPS), o Ministério do Trabalho (MT) e o Ministério da Educação (MEC). (BRITO, 2013, p. 25)

No artigo 1º da referida lei estágio é definido como “[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo [...], sendo que o estágio deve integrar o processo formativo do aluno bem como fazer parte do projeto pedagógico do curso ao qual se encontra vinculado.

O objetivo do estágio é explicitado no parágrafo 2º do artigo primeiro: “O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.”

A lei trata ainda de duas modalidades de estágio, obrigatório e não obrigatório, sendo que o primeiro é aquele definido no projeto político pedagógico e o segundo compreendido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular obrigatória.

Entende-se que tanto no Estágio Curricular quanto no Estágio Profissional deve haver supervisão e acompanhamento, tanto pela instituição de ensino, em que o estagiário está vinculado como aluno, quanto pela instituição que o acolhe.

No bojo da reflexão sobre estágios obrigatórios e não obrigatórios (Lei 11.788/2008) e, estágio curricular e profissional (PIMENTA e LIMA, 2011), não se pode dizer que há relação direta entre o que diz a lei e o que aponta as pesquisadoras:

*[...] estágio curricular, cuja finalidade é integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso. O estágio curricular é campo de conhecimento, portanto volta-se a uma visão ampla deste. O estágio profissional, por sua vez, tem por objetivo inserir os alunos no campo de trabalho, configurando uma porta de entrada a este, portanto volta-se à*

*especialização e treinamento nas rotinas de determinado segmento do mercado de trabalho. Esse é o sentido da residência médica, por exemplo, ou do estágio na empresa, no escritório de advocacia etc. (p. 24)*

É possível, no entanto, afirmar que a supervisão é obrigatória a todas as modalidades e que de acordo com a referida lei, “O estagiário poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, sendo compulsória a sua concessão, bem como do auxílio transporte, na hipótese de estágio não obrigatório” (Lei 11.788/2008, artigo 12), cabendo ressaltar que não se encontra nesta lei, porém, uma definição clara para “bolsa de estudos”<sup>70</sup>.

Na “Cartilha esclarecedora sobre a lei do estágio” (MTE, 2008) na seção “Perguntas e Respostas”, o questionamento de número 42 é: “Nos dias de prova poderá haver redução da jornada de trabalho”. (p. 26, GRIFO DA AUTORA). A resposta a referida pergunta, remete o leitor ao parágrafo 2º do artigo 10 (que trata da composição da jornada de atividade de estágio). Considerando que se trata de um documento oficial, impresso e distribuído pelo Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE) e, fazendo uma relação direta, pergunta/resposta, percebe-se que a expressão “jornada de trabalho” foi usada como sinônimo de “jornada de atividade de estágio”.

A partir da análise, dos elementos aqui apresentados, denominar-se-á *Estágio Remunerado (ER)*, para o contexto desta pesquisa, toda atividade educativa escolar supervisionada, regulamentada pela lei 11.788/2008, conforme seu artigo 2º, parágrafos 1 e 2 (obrigatório ou não obrigatório) em que está vinculada a concessão de bolsa ao estagiário, que considerando os argumentos aqui expostos, compreendem-se como remuneração. É neste contexto de contradições e inferências que as interfaces do estágio com o processo de profissionalização e precarização do trabalho docente se justificam.

## **PRE E AS INTERFACES DO ESTÁGIO REMUNERADO COM A PROFISSIONALIZAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: ANÁLISE E INTERPRETAÇÕES**

A análise documental e de conteúdo, fundamentadas nos estudos de Cellard, (2012), Bardin (2011) e Franco (2012) foram referenciais para o desenvolvimento da estratégia metodológica, apontando procedimentos e critérios para a seleção de fontes e análise dos dados. Os documentos considerados de fontes oficiais<sup>71</sup> que se referiam ao PRE foram mapeados e organizados a partir três indicadores: Contextualização; Normatização; e Divulgação.

A definição dos eixos estudados foi feita a partir de análise previa dos documentos relacionando-os com os indicativos levantados nos referenciais teóricos acerca do estágio, formação, profissionalização e precarização do trabalho docente.

As principais revelações demonstraram que em relação a esfera contextual, a instituição do PRE é remetida ao Programa “Educação – compromisso de São Paulo” cuja expectativa é ampliar a discussão da qualidade no ensino público incentivando a colaboração da sociedade.

---

<sup>70</sup> A lei que instituiu a CAPES como fundação pública, trata “bolsa” como “assistência financeira”; e que A Lei Complementar nº 086, de 1º de Agosto de 2005, por sua vez, aponta “Prestação Pecuniária” como definição de “bolsa”. Considerando que “prestação pecuniária” refere-se à forma de pagamento envolvendo valor (dinheiro), o pagamento de “bolsas” pode ser compreendido como remuneração.

<sup>71</sup> Foram consideradas fontes oficiais as oriundas dos sites da Secretaria da Educação e FUNDAP – fundação responsável pelo gerenciamento da seleção dos estagiários. Outros documentos foram encontrados em sites de redes televisivas, no entanto a impossibilidade de estabelecer critérios que justificassem sua utilização impôs-se que fossem descartados, para o contexto desta pesquisa, ainda que fossem bastante reveladores.



Na dimensão normativa, os documentos analisados trazem em comum a observação da lei 11.788/2008 evidenciando a dinâmica organizativa do programa no que se refere ao número de horas a serem cumpridas, período de duração do estágio, previsão de pagamento de bolsa, entre outros aspectos operacionais.

Os documentos que fazem referência à divulgação do programa a partir da SEE/SP e FUNDAP enfatizam os benefícios que as ações trarão ao ensino nas escolas públicas mais vulneráveis: social, cultural e economicamente, bem como aos licenciandos pela aproximação que o programa oportuniza a eles ao futuro campo de trabalho.

Em síntese, emergiram, a partir da análise dos documentos, 14 unidades de registro que representam a possibilidade de tecer as relações almejadas quando os objetivos da pesquisa foram definidos.

1. Concepções de estágio: observam-se diferentes concepções de estágio sendo possível identificar, a partir das contribuições de Pimenta e Lima (2011): espaço e tempo dedicado à vivência da prática e ao (re)conhecimento do campo de atuação dos futuros docentes; oportunidade de aprimoramento formativo a partir da compreensão de princípios teóricos; tentativa de superação do estágio como ação burocrática; o entendimento da prática como reprodução de modelos; e, o estágio como possibilidade de formação numa perspectiva de instrumentalização técnica.

2. Dinâmica do programa: a participação dos estagiários remunerados na rotina escolar obedece à uma organização administrativa estruturada em consonância a dos demais profissionais, prevendo carga horária definida com desconto no pagamento pelas horas não “trabalhadas”; periodicidade de participação; e, recesso.

3. Ações desenvolvidas pelos estagiários: sugerem sua participação em diferentes momentos da rotina escolar, assumindo a responsabilidade pelo planejamento, reforço do conteúdo trabalhado entre outras ações compatíveis a de profissionais em exercício.

4. Plano de atividades: observa-se a previsão de ações dos estagiários envolvendo o contato com professores, gestores e colegiados da escola. Há ênfase na importância de que o estagiário conheça os resultados da aprendizagem dos alunos a partir dos indicadores do SARESP, sendo que essa será a fonte “para compreensão e adequações no Plano de Atividades de Estágio”.

5. Estabelecimento de parcerias: o que se percebe é que, embora as funções, atribuições e responsabilidades estejam bem definidas a cada órgão público ou instituição envolvida no PRE, não há indicativos de como as articulações entre eles serão garantidas. Tampouco se observa em que momentos as Instituições de Ensino Superior (IES) e Escolas participaram (ou se participaram) da elaboração da proposta do programa.

6. Referências ao processo de formação: o decreto nº 57.978/2012 na sua introdução aponta quatro justificativas para a instituição do PRE sendo, no mínimo curioso, que somente uma (a última) faz referência, direta, ao processo formativo do licenciando no mais, percebe-se inferências sobre a potencialidade do estágio no processo formativo dos licenciandos, no entanto não se encontra em nenhum deles, indicativos que permitam perceber a interface do PRE com as Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciatura nos quais os estagiários remunerados estão vinculados.

7. Papel das IES no programa: os documentos deliberam e regulamentam as ações que cabem às IES: relativas à adesão ao programa; a competência na organização administrativa; ao controle documental; a supervisão acadêmica; a seleção, acompanhamento e avaliação dos estagiários. Preocupa não ver contemplado, no papel e participação das IES no PRE, indicativos que permitam avaliar as possibilidades dessas instituições em cumprir aquilo que lhes é imputado.

8. Saberes a serem aprendidos pelos estagiários: a preocupação em buscar indicativos que permitissem perceber quais saberes se espera que os licenciandos construam deve-se ao fato de que as pesquisas sobre trabalho e profissionalização docente enfatizam a apropriação de “saberes, competências e conhecimentos específicos” (PUENTES, AQUINO e QUILLICI NETO, 2009) como requisito que por um lado, contribui com o processo de profissionalização e que por outro, também podem indicar aspectos de precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004). Nesse sentido os documentos não oferecem possibilidade de

identificar quais são “esses saberes”. Há referência, somente, às diretrizes curriculares estabelecidas para o ensino básico ou à matriz de competências e habilidades do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

9. Pagamento de bolsa: há a preocupação de evidenciar a consonância dos documentos, que tratam da instituição do PRE, com a lei 11.788/2008, principalmente no que se refere à negativa de criação de vínculo empregatício. No entanto, faz-se importante destacar que articulando as inferências encontradas nos diversos documentos sobre o pagamento de bolsa, percebem-se algumas contradições. Os documentos apontam que não é permitido o acesso ao PRE por parte de agentes públicos que estejam cursando as licenciaturas, justificando como acúmulo de funções. Nesse sentido a “ato educativo escolar”, do qual o estagiário participa, passa a ser compreendido como função exercida.

10. Perfil dos estagiários: os documentos preocupam-se em identificar aspectos que garantam a operacionalização do PRE, tais como disponibilidade para cumprimento da jornada de atividades, comprovação da matrícula em cursos de licenciatura das disciplinas do ensino básico, principalmente as que são foco nas avaliações do SARESP, sendo feito destaque aos licenciandos em História, Geografia, Ciências Biológicas, Matemáticas e Letras.

11. Objetivos do estágio remunerado no PRE: evidenciou-se a preocupação com a aproximação dos estagiários com a realidade da rede pública estadual, bem como com a inserção do jovem no mundo do trabalho, com indicativos relacionados à formação dos licenciandos. No entanto, fica claro que a ênfase do programa se centra na melhoria da aprendizagem dos alunos das escolas mais vulneráveis.

12. Finalidade do estágio remunerado no PRE: embora o discurso aponte como principal finalidade do programa oportunizar aos licenciandos a vivência prática no campo de atuação dos futuros docentes há que se ressaltar que a análise dos dados leva a indicar como principal meta a melhoria nos índices das avaliações externas, em específico do SARESP, das escolas públicas estaduais consideradas mais vulneráveis, sendo necessário destacar que o conceito de “vulnerabilidade” não é explicitado.

13. Campo de atuação: situa-se nas escolas públicas estaduais de educação básica com foco nas turmas do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, sendo que a indicação é feita pela SEE/SP tendo como critério as notas do SARESP.

14. Investimentos: poucas são as referências acerca dos investimentos e embora os documentos indiquem que R\$ 81,6 milhões de reais foram investidos no PRE, não se buscou parâmetros comparativos com outros programas. Viu-se a importância, no entanto, de registrar que nos documentos de divulgação esse valor é comentado.

## **À GUIA DE APRESENTAR RESULTADOS: REVELAÇÕES**

Os indicativos sugerem que embora a lei regulamente a prática do estágio como ato educativo vinculado ao processo de formação, o que há na prática e nos documentos normativos é uma legitimação da atuação, no mercado de trabalho, de profissionais ainda em formação.

A partir da análise dos dados não é possível definir “quem educa quem no Programa Residência Educacional”. De forma geral a impressão primeira que se tem é a de que os licenciandos ensinam os alunos das escolas públicas numa relação que também lhes permite aprender/apreender a docência. Nesta perspectiva, as ações do PRE, podem ser compreendidas tanto como processo de formação, ainda que enviesado, quanto um exercício de cidadania dos licenciando para com os alunos da rede pública de ensino.

Se os professores da rede pública estadual precisam de “apoio”, “auxílio” porque seus alunos não tem se saído bem nas avaliações, o discurso dos documentos não considera as condições de trabalho, os baixos salários, a falta de estrutura, os problemas próprios da formação inicial e continuada desses profissionais (OLIVEIRA, 2004).

Enfim, se na fala daqueles que instituíram o programa, o saldo é o de que “*ganha todo mundo*” é possível dizer, também, “*que perde todo mundo*”. Segundo Shiroma (2003) “Quanto mais a face prática da preparação de professores for o alvo dos debates, menos capazes serão as universidades de determinar o conteúdo dos cursos de formação e menos preparadas estarão para resistir às pressões políticas”. (p. 81)

Nesse sentido a pesquisa aponta para a necessidade de que seja instituído, no lócus onde se dá a formação docente, um novo PRE: “Programa de *Resistência* Educacional” que problematize a pertinência de projetos e programas que colocam a formação docente à serviço do sistema, apresentando como pseudo preocupação o processo formativo dos licenciandos; e, reivindique um papel que vá além da operacionalização do que tem sido pensado fora daquele lócus, garantindo a participação desde o momento do planejamento objetivando, como possibilidade, ter o sistema à serviço do processo de formação docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSIBILIDADES: REFLEXÕES**

A partir do panorama das pesquisas mais recentes assim como da análise acima exposta, percebe-se que o aligeiramento e a fragmentação da formação, o entendimento da educação como produto do mercado e a conseqüente exigência de profissionais docentes que exerçam funções cujos saberes e competências à eles solicitados são distintos daqueles para o que foram formados, atrelados ao discurso de culpabilização pelos problemas de aprendizagens dos alunos, acabam por deixar o professor como protagonista das mazelas do ensino público. (BALL, 2002; SHIROMA, 2011), sendo que tudo isso vem contribuindo para a precarização do trabalho docente.

É importante destacar ainda, que a indicação de que o aluno assuma como demanda de pesquisa as situações referentes aos problemas de aprendizagem dos alunos das escolas públicas mais vulneráveis, leva a inferir, que o Estado também se vê como “ensinante” visto que acaba por “sugerir” o que deva ser ensinado nos cursos de formação docente.

No que se refere ao campo da formação de professores a presente pesquisa contribui, tanto pela denúncia que faz, sobre como o estágio remunerado enviesa à precarização do trabalho docente; quanto como proposta de que seja fomentada a discussão da complexidade dessa temática, visando romper com o discurso de que o sentido de ser professor encerra-se na busca pela melhoria dos índices das avaliações de larga escala, como se percebe no programa analisado.

A posição que se anuncia, e que se quer deixar clara, é a do embate e da luta, engrosse o coro da denúncia e da reivindicação de que haja participação dos movimentos de base (sindicatos, associações, conselhos entre outras organizações) e, das instituições que pesquisam as mais variadas dimensões educacionais, nas decisões que definem os rumos da formação dos profissionais docentes desse país; principalmente quando se tratam de ações de continente próprio, como o Programa de Residência Educacional.

A posição que se anuncia, e que se quer deixar clara, é a do embate e da luta.

Busca-se engrossar o coro da denúncia e da reivindicação para que haja participação dos movimentos de base (sindicatos, associações, conselhos entre outras organizações) e das instituições que pesquisam as mais variadas dimensões educacionais, nas decisões que definem os rumos da formação dos profissionais docentes desse país, principalmente quando se tratam de ações de continente próprio, como o Programa de Residência Educacional.

Ao trazer para este evento a análise de um suposto programa de formação docente, a reflexão aqui apresentada, se propõe a contribuir para o entendimento da prática de ensino na construção da identidade profissional, enfatizando aspectos significativos da formação de professores e análises da relação entre teoria e prática no fazer pedagógico. Acredita-se que tanto para os profissionais que estão em serviço quanto para os licenciandos conhecer contextos e contornos das práticas da qual fazem parte, pode também ajudar no posicionamento e na (re)significação daquilo que lhes é proposto como profissionais, estudantes/licenciandos e cidadãos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, v. 2, n. 15, p. 3-23, 2002. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

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

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: [S. n.], 1996.

BRASIL. *Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre estágio de estudantes. Brasília, DF: [S. n.], 2008.

BRASIL, Ministério do Trabalho e do Emprego. *Cartilha esclarecedora sobre a lei do estágio: lei 11.788/2008*. Brasília: TEM, SPPR, DJP, CGPI, 2008. Disponível em [http://www3.mte.gov.br/politicas\\_juventude/Cartilha\\_Lei\\_Estagio.pdf](http://www3.mte.gov.br/politicas_juventude/Cartilha_Lei_Estagio.pdf). Acesso em, 20.set.2012.

BRITO, Solange Aparecida da Silva. *Estágio Remunerado, formação, profissionalização e precarização do trabalho docente: um estudo a partir do programa “residência educacional”*. Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, 2013.

CELLARD, A. *A análise documental*. In: POUPART, J. et al. (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2012.

ENGUITA, M. F. *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/26711228/A-ambiguedade-da-docencia-entre-o-profissionalismo-e-a-proletarizacao>>. Acesso em: 22 dez. 2012.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, D. A. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 set. 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 296 p.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. *Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência*. Revista Educar, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n34/10.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. *Decreto nº 57.978, de 18/04/2012*. Institui o Programa Residência Educacional. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=166818>> Acesso em: 03 jun. 2013.

SHIROMA, E. O. *Um fantasma ronda o professor: a mística da competência*. In: MORAES, M. C. M. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 80-98.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 129 p.

TARDIF, M.; LESSAR, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

## CENTRO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO PARA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA?

LIMA, Vanda Moreira Machado  
FCT/UNESP

### RESUMO

O artigo descreve e analisa a partir da “voz” de alunos do curso de Pedagogia sua compreensão sobre o Centro Acadêmico (CA). Utilizamos a pesquisa bibliográfica e o questionário junto a 102 alunos. Constatamos o desconhecimento dos alunos sobre o CA e a necessidade de fortalecer o CA para que se torne espaço de formação política aos atuais alunos, que deverão instituir na escola pública a gestão democrática.

Palavras-chave: Gestão democrática; Curso de Pedagogia; Centro Acadêmico.

### INTRODUÇÃO

A construção de uma sociedade mais democrática e justa depende de uma formação sólida e qualificada do cidadão. A criação de um clima propício à aprendizagem e de qualidade ao ensino que assegure essa formação é algo que depende, dentre outros fatores, essencialmente da capacidade do coletivo da escola de gerar um ambiente de formação crítica, de respeito mútuo e de participação de todos os atores do processo educativo. Para isso, a gestão da escola precisa ser democrática e participativa. A gestão democrática é obrigatória na escola pública segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 (LDB/96)

*Embora tenhamos garantido o princípio da gestão democrática na legislação, a prática política ainda demanda muito aprendizado. “Não se apaga o passado ‘com uma borracha’, nem se superam comportamentos autoritários que foram sendo estabelecidos ao longo dos anos – na ponta de lanças-pelo combate a idéias, valores e crenças”. (ARELARO, 2007 apud SABIA, 2012, p. 243).*

A escola pública tem aberto espaço de participação mediante a gestão democrática para uma “comunidade que ainda não está habituada à prática participativa [...]” (ORSOLON, 2009, 178).

Um dos grandes desafios da gestão educacional atualmente é o comprometimento e participação da equipe escolar de modo efetivo na construção de um projeto educativo nas escolas de educação básica que forme o cidadão. Os profissionais da educação, dentre eles os professores e os gestores educacionais (diretores, vices e coordenadores) precisam de uma formação inicial e continuada que os possibilitem refletir e desencadear ações que estimulem a participação e comprometimento de todos para um ensino de qualidade.

Nas escolas públicas a gestão democrática se concretiza de fato mediante órgãos colegiados, como Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres (APM) e Grêmios estudantil. No estudo de Parente e Lück (2000) elas mapearam os órgãos colegiados presentes em escolas públicas e afirmam que

*As estruturas de gestão colegiada são mecanismos coletivos escolares constituídos, em geral, por professores, alunos, funcionários, pais e por representantes da sociedade, escolhidos pela comunidade escolar, com o objetivo de apoiar a gestão da escola e tornar a organização escolar um ambiente dinâmico de aprendizagem social. Através delas, portanto, “todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos” (Consed, 1997, p.14) de modo que as mesmas se constituem um instrumento de participação e de gestão democrática (PARENTE,LÜCK, 2000, p. 156).*

A participação em órgãos colegiados se constitui como uma modalidade de educação não formal. Para Gohn (2006, p. 29) educação não formal

*[...] ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um. Há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes.*

Diante dessas considerações iniciamos essa pesquisa investigou o Centro Acadêmico do curso de Pedagogia como espaço de formação inicial para os alunos, futuros profissionais da educação (professor e gestor educacional) atuarem numa gestão democrática e participativa na escola pública de educação básica, sendo financiada pela Pró Reitoria de Pesquisa (PROPe/UNESP).

Neste artigo, priorizamos apresentar o perfil dos 102 sujeitos da pesquisa, alunos do 1º e 4º anos do curso de Pedagogia de uma universidade pública, e descrever e analisar a partir da “voz” desses sujeitos sua compreensão sobre órgãos colegiados e o Centro Acadêmico do curso (CA).

## **METODOLOGIA**

Desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual procuramos descobrir, apreender e compreender a opinião que os sujeitos pesquisados atribuem a seus comportamentos, ao que eles vivem, acreditam e pensam sobre o vivido (ARAÚJO-OLIVEIRA 2010; LÜDKE, ANDRÉ,1986). Enfatizamos descrever e analisar a partir dos sujeitos sua compreensão sobre um determinado fenômeno, que no caso desse estudo foi o CA do curso de Pedagogia.

A primeira fase do estudo consistiu na pesquisa bibliográfica que buscou subsidiar nossas análises dos dados empíricos e ampliar a compreensão de conceitos essenciais da pesquisa.

Num segundo momento aplicamos um questionário em todos os alunos do curso de Pedagogia de uma universidade pública que aceitaram participar da pesquisa, com a finalidade de traçar seu perfil, conhecer sua opinião sobre os órgãos colegiados da universidade, e de modo especial o CA. Optamos pelo questionário por garantir o anonimato das pessoas, proporcionando ao sujeito maior segurança na hora de responder as questões, além de possibilitar atingir grande número de pessoas (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011). Realizamos o pré teste, com o objetivo de a partir das “respostas deste pequeno universo, perceber se as perguntas foram formuladas com sucesso”. (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 263). Sua aplicação ocorreu em janeiro de 2015, correspondente a meados do 2º semestre do ano letivo de 2014, devido à greve vivenciada na instituição.

O curso tem um total de 302 alunos, mas participaram da pesquisa 177 sujeitos, 59% da população total. No entanto, neste artigo os sujeitos da pesquisa foram os alunos do 1º e 4º do curso, num total de 102 sujeitos. No tratamento dos dados

empíricos inicialmente transcrevemos todas as respostas dos sujeitos referente a cada questão e, identificamos e construímos a partir das respostas escritas as categorias de análise. Para a categorização e apreciação das questões abertas, recorreremos à técnica da análise de conteúdo (FRANCO, 2008), o que resultou em muitas categorias construídas a partir da “voz” dos sujeitos. Desse modo, enfatizamos a apresentação dos dados empíricos, geralmente as quatro categorias com maior percentual.

Os sujeitos foram identificados por três símbolos. Inicialmente um número que representa a turma, seguida por uma letra “V” que significa o aluno do período vespertino e a “N” do noturno. E um número que representa o questionário. Dessa forma, o Sujeito 1V 35, corresponde ao aluno do 1º do curso do período vespertino e o seu questionário de número 35.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Apresentamos inicialmente o perfil dos sujeitos da pesquisa, e, posteriormente a descrição e análise a partir da “voz” desses sujeitos de sua compreensão sobre os órgãos colegiados e o CA do curso de pedagogia.

### **PERFIL DOS SUJEITOS PESQUISADOS**

Participaram da pesquisa 102 alunos do curso de Pedagogia do período vespertino e noturno, sendo 52% do 1º ano e 48% do 4º ano. O sexo feminino predomina com índice de 93,1%. Esse dado confirma o processo de feminilização do curso de Pedagogia que corresponde a presença feminina nas carreiras do magistério, como apontado por vários estudos.

No que concerne à idade, os alunos estão em faixas etárias diferenciadas. Enquanto 54,7% dos alunos do 1º possuem entre 17 e 19 anos de idade, temos 57,1% dos alunos do 4º ano na faixa entre 20 a 24 anos. Mas temos 3,8% dos alunos do 1º ano na faixa etária de 50 a 54 anos e, 2,1% na mesma idade no 4º ano. Com relação ao estado civil, 72,6% são solteiros, 24,5% casados e 2,9% divorciados.

Verificamos um equilíbrio entre os alunos que trabalham (53,9%) e os que não trabalham (45,1%). Contudo se focarmos a análise por período, notamos que a maioria dos alunos do noturno trabalha (74,6%) e apenas 25,6% dos alunos matriculados no período vespertino afirmaram trabalhar.

Na universidade pública há possibilidades de bolsas de estudos destinadas aos alunos de duas naturezas: bolsa interna que provém de projetos financiados pela própria universidade (BAEE, PROEX, Núcleo de ensino, RENOVE) e bolsa externa, como PIBID, IC FAPESP. A maioria (72,5%) dos alunos pesquisados não possui bolsa de estudos. Dos 28 alunos que possuem bolsa, 21 deles freqüentam o período vespertino.

Em relação à formação de nível médio, temos 87,4% dos alunos que cursaram o colegial regular, 4,9% foram alunos do Centro de Formação Específica do Magistério (CEFAM), 4,9% fizeram cursos técnicos, 1,9% cursaram a Educação de Jovens e Adultos e 0,9% deixaram a questão em branco. Apenas 11,8% dos alunos pesquisados possuem outro curso de graduação. Dos 11 alunos com formação em nível superior temos os cursos de Letras (2), Filosofia (2), Geografia (1), Educação Artística (1), Ciências Biológicas (1), Administração de empresas (1) e cursos em Escolas Técnicas (3).

Constatamos alteração no perfil dos alunos do curso de Pedagogia, visto que antigamente a maioria era formado em magistério no nível médio, em cursos como o CEFAM ou a Habilitação Específica do Magistério (HEM), e alguns já atuavam como professores. Atualmente tem sido comum no estado de São Paulo os cursos de Pedagogia receberem alunos formados no curso de colegial regular, devido a inexistência de cursos de magistério em nível médio no estado. Dado que exige maior compromisso e responsabilidade do curso de Pedagogia em oferecer uma formação inicial de qualidade.



## CENTRO ACADÊMICO NA VISÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Ao indagarmos os alunos sobre a quem solicitam auxílio para resolver os problemas vivenciados no curso de Pedagogia.

Os alunos geralmente buscam auxílio para resolver os problemas vivenciados no curso de Pedagogia em diferentes pessoas dependendo do caráter do problema enfrentado. Foram mencionados o coordenador pedagógico do curso (44,1%), professores (27,9%), aluno representante da sala (10,3%) e os próprios alunos (3,7%).

Percebemos que os alunos não possuem o hábito de recorrer ao Centro Acadêmico do curso, apenas 2,9% mencionaram solicitar auxílio aos representantes do CA, o que correspondente a quatro sujeitos do 4º ano do período vespertino.

*Aos professores e ao coordenador do curso e sempre conseguimos que o problema/desafio seja superado. E algumas dificuldades maiores recorremos ao C.A. (Sujeito 4V 38).*

Dos 14 alunos (10,3%) que mencionaram buscar auxílio junto ao representante da sala, 12 deles são do 1º ano vespertino. O que evidencia a presença e o envolvimento de fato de um representante, que não é membro do CA. A representação de alunos por sala, eleitos pelo grupo pode ser um caminho para a construção de uma representatividade legítima do CA do curso.

*Representante de sala, professores e coordenadores do curso. (Sujeito 1V 85).*

*Em sala os alunos na maioria se reportam a mim. Sou representante de sala e acolho a todo e qualquer problema, levo ao conhecimento do professor (buscando acordo) soluções ou encaminho o colega a coordenação do curso. (Sujeito 1V 101).*

O modelo dos órgãos colegiados se fundamenta no princípio de participação por representação, na qual é formada uma comissão eleita por seus pares que deveria representa-los por tempo determinado, sendo consultivos ou deliberativos (MARTINS, 2008).

Imaginávamos que os alunos do 4º ano, devido à vivência no espaço universitário apresentariam um maior conhecimento que os alunos do 1º ano. Dos alunos pesquisados 74,5% afirmaram não conhecerem nenhum órgão colegiado na universidade, apenas 17,5% afirmam ter conhecimento e 7,8% deixaram a resposta em branco. Notamos que 90,6% dos alunos do 1º ano desconhecem os órgãos colegiados e, 57,1% da turma do 4º ano.

*Não conheço nenhum órgão. Não conheço o termo. (Sujeito 1N 127).*

*Sinceramente, não conheço, mas já ouvi falar do CA. (Sujeito 4N 54).*

Os órgãos colegiados são espaços essenciais para a discussão e tomada de decisões que envolvem todos os sujeitos que constituem a universidade pública. Acreditamos ser relevante na formação de nossos alunos, futuros professores ou gestores educacionais compreenderem a importância dos órgãos colegiados e de uma gestão democrática na escola de educação básica. Na universidade pública temos como órgão colegiado máximo a Congregação, seguida pelas Comissões Permanentes de Ensino, Pesquisa e Extensão, pelos Conselhos de Departamento e de Cursos de Graduação e Pós-Graduação. Nesses colegiados há espaço para os representantes dos alunos, geralmente lugar ocupado por membros do Diretório Acadêmico (DA) formado por representantes dos Centros Acadêmicos (CA) dos cursos de graduação e pós-graduação. Dentre os alunos que afirmaram conhecerem os órgãos colegiados, foram citados: Centro Acadêmico (C.A.), Diretório Acadêmico (D.A.) e Conselho de Curso.

Verificamos que 35,5% dos alunos desconhecem o papel do CA e, 8,9% deixaram a resposta em branco. A maioria dos alunos do 1º ano (60,6%) não sabe qual o papel desse órgão colegiado e 10,7% deixaram a resposta em branco. Constatamos que dos alunos do 4º ano 14,9% desconhecem o CA e 7,5% deixaram a resposta em branco. Dentre os alunos que comentaram o papel do CA, 15,3% afirmam que o CA representa os interesses dos alunos; 12,9% compreendem o como mediador da relação entre coordenador, professor, aluno e a universidade; e 8,1% que o CA traz benefícios e melhora o curso.

*Nos representar e acolher problemas/dificuldades/desafios e levar adiante buscando a melhor solução. (Sujeito 1V 101).*

*Acredito que é de mediar os assuntos até o coordenador ou outra autoridade dos alunos para resolver as dificuldades que estão tendo. (Sujeito 4V 6).*

*Representar os alunos em seus anseios, e necessidades. Lutar por melhores condições do curso; horários, disciplinas, estágios e etc... (Sujeito 4V 44).*

Conforme o Estatuto do Centro Acadêmico “Educador Paulo Freire” do curso de Pedagogia pesquisado ele constitui-se como “entidade estudantil que representa os estudantes do curso” (art. 1º/2008). No artigo 3º do referido documento as finalidades do CA são:

- I Representar os alunos do curso de Pedagogia perante o corpo docente, a direção da unidade e a sociedade civil;
- II Defender os interesses individuais e coletivos dos acadêmicos;
- III Incentivar as culturas artísticas, literárias, desportivas e sociais dos seus filiados;
- IV Realizar intercâmbios e colaboração de caráter cultural, educacional, desportivo e social com as demais entidades estudantis [...];
- V Lutar pelo constante aperfeiçoamento do ensino de Pedagogia no Brasil, bem como pelo ensino universitário gratuito e de boa qualidade;
- VI Pugnar pelos interesses gerais dos estudantes, assim como pela democracia, pela independência e respeito às liberdades [...]

O papel do CA é amplo e complexo, pois envolve mais que apenas representar os alunos, envolve incentivar atividades diversas de cultura, esporte, entre outras, além de realizar intercâmbios, lutar pela qualidade do curso e pela democracia.

Em relação às sugestões para melhorar o trabalho desenvolvido pelo CA os alunos apontaram: 22,2% informar e divulgar o CA para incentivar a participação dos alunos; 22,2% esclarecer o papel do CA; 4,4% organizar melhor o CA; 2,2% ter alunos do período noturno participando do CA e 2,2% ter maior disponibilidade de horários em relação às reuniões do CA.

Lima (2003) evidencia que a universidade pública além da formação acadêmica aos alunos do curso de Pedagogia proporciona outros espaços de formação como: espaço da pesquisa, espaço cultural e, o espaço político. O espaço da pesquisa é caracterizado pela oportunidade de participação em projetos de pesquisa, além dos estágios não-obrigatórios, das monitorias e das pesquisas de iniciação científica que enriquecem a formação do pedagogo. O espaço cultural proporciona diversos momentos culturais envolvendo a arte, com destaque para música, poesia, teatro, artes plásticas, e outras, organizadas em sua maioria pelo CA e outras atividades organizadas pela universidade, com o envolvimento dos alunos. Enfatizamos aqui o espaço político que funciona como estimulador de atuação nos diversos colegiados presentes na universidade pública. A experiência como representante de alunos do curso de Pedagogia em diversos órgãos colegiados, segundo Lima (2003) ensinou-lhe o valor

da luta por uma educação pública de qualidade, da força do trabalho coletivo que se enriquece com a diversidade de ideias e valores das pessoas envolvidas e da compreensão crítica da sociedade em que vive.

Martins e Dayrell (2013) analisam experiências de participação de alunos no Grêmio Estudantil de uma escola pública de Ensino Médio e afirmam ser imprescindível entendermos que o aluno não se educa somente na escola ele se forma nos mais variados espaços de convívio social. Dessa forma, “o indivíduo, ao atuar coletivamente, lida com suas tensões identitárias, constrói sua consciência e se reconhecendo dentro dos limites impostos pela sociedade e pelas relações sociais (MARTINS, DAYRELL, 2013, p. 1272)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados empíricos evidenciaram o desconhecimento da existência e do papel do CA do curso de Pedagogia pelos alunos. A principal sugestão dos sujeitos da pesquisa para melhorar o trabalho desenvolvido pelo CA consiste em solicitar informações e maior divulgação do mesmo para que a participação dos alunos ocorra efetivamente.

Faz-se necessário reconhecer que a vivência crítica em órgãos colegiados na universidade propicia aos alunos um excelente espaço de formação que pode auxiliá-los a ter uma visão crítica da sociedade, que possibilita analisar os problemas existentes na universidade e contribuir para o processo de cidadania dos demais alunos, professores e funcionários envolvendo a todos como sujeitos históricos. Além de uma formação que com certeza o tornará um profissional mais qualificado para atuar numa gestão democrática. Afinal as

*[...] práticas de gestão democráticas e emancipadoras são as que criam as condições promotoras do desenvolvimento humano, da reflexão, da autonomia. O desenvolvimento do impulso para a emancipação envolve situar a organização no contexto social amplo e analisar criticamente seu papel nessa situação” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 516).*

Verificamos a necessidade urgente de fortalecer esse órgão colegiado para que se torne espaço de formação política dos alunos, favorecendo os a instituir na escola pública a gestão democrática e participativa, bem como ter uma visão crítica do papel dos órgãos colegiados para a melhoria da qualidade da educação pública. Uma participação ativa nos colegiados exige conhecimentos, vivências, experiências anteriores e comprometimento social. Para Gohn (2006, p. 34) os colegiados são “espaço legítimo e de direito, e uma conquista para o exercício da cidadania, até por serem previstos em lei, essa cidadania tem de ser qualificada e construída na prática”.

Constatamos que infelizmente o Centro Acadêmico do curso de Pedagogia pesquisado não se constitui, ainda, espaço de formação para a gestão democrática e participativa. Afinal,

*A gestão compartilhada em suas diferentes formas de conselhos, colegiados etc. precisa desenvolver uma cultura participativa nova que altere as mentalidades, os valores, a forma de conceber a gestão pública em nome dos direitos da maioria e não de grupos lobistas. Isso implica a criação de coletivos que desenvolvam saberes[...]saberes que orientem as práticas sociais, que construam novos valores, aqui entendidos como a participação de coletivos de pessoas diferentes com metas iguais. (GOHN, 2006, p. 36).*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO-OLIVEIRA, S S. Entrevistando. In: REYES, C.R, MONTEIRO, H.M (Orgs.). *Um olhar-reflexivo diante da realidade educacional*. São Carlos. EDUFSCAR. 2010. p.31-61. (Coleção UAB-UFSCAR).
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 207.
- CHAER, G.; DINIZ, R.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência. Araxá*, v.7, n.7, p. 251-26, 201.
- ESTATUTO do Centro Acadêmico “Educador Paulo Freire” do curso de Pedagogia. 2008.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Líber Livro, 2008. 80p. (Série Pesquisa, v. 6).
- GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação, política pública e Educação*. [on line] Rio de Janeiro, v.14,n.50, p.27-38. jan/mar.2006.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2012. 543 p.
- LIMA, V. M. M. *Curso de Pedagogia: espaço de formação de professor como intelectual crítico- reflexivo?* 2003. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.
- LÜDKE, M, ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo. EPU, 1986. 99p. (Temas Básico de Educação e Ensino).
- MARTINS, A. M.. O contexto escolar e a dinâmica de órgãos colegiados: uma contribuição ao debate sobre gestão de escolas. *Ensaio: avaliação, política pública e Educação*, vol.16, n.59, p.195-206, jun. 2008.
- MARTINS, F. A. Silva; DAYRELL, J.T. Juventude e participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. *Educação e Realidade*, vol.38, n..4, p.1267-1282, dez. 2013.
- ORSOLON, L. A. M. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In: PLACCO, V M N S, ALMEIDA, L R. (Org.). *O coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 177-183.
- PARENTE,M de A.;LÜCK, H. Mapeamento de estruturas de gestão colegiada em escolas dos sistemas estaduais de ensino. *Em aberto*, V.17, n.72, Brasília: INEP, p.156-162, fev/jun.2000.
- SABIA, C P P. Duas concepções antagônicas de gestão escolar: o Projeto Educativo e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). In: SANTOS FILHO; J C (Org.) *Projeto educativo Escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 231-253.

## **A DEMOCRATIZAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E SEUS EFEITOS NO TRABALHO DOCENTE: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE UM SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO**

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues  
FC - UNESP

### **RESUMO**

O presente trabalho apresenta considerações acerca de um projeto que envolveu pesquisa, ensino e extensão e enfocou o processo de implementação de um currículo comum para as escolas de ensino fundamental de um sistema público municipal, o qual foi construído coletivamente, e seus efeitos no trabalho docente. O currículo comum teve como objetivo construir uma proposta curricular na perspectiva da gestão democrática e participativa, de modo que tal proposta atendesse aos anseios dos sujeitos escolares, pois com a atual estrutura do ensino fundamental municipal o processo de organização curricular estava fragmentado e a possibilidade de um currículo comum contribuiria com a permanência do aluno, melhoria das práticas pedagógicas e repensar do processo de formação continuada. Esse trabalho realizado durante os anos de 2010, 2011 e 2012 resultou numa proposta curricular construída democraticamente pelos sujeitos escolares. Durante os anos de 2013 e 2014, acompanhamos o processo de implementação dessa proposta, ou seja, analisamos a transposição do que estava prescrito para o que estava sendo praticado: o currículo em ação. Como descrição detalhada do trabalho realizado, temos: estudo teórico e revisão da literatura; pesquisa e análise dos dados por meio de questionário (questões abertas e fechadas) com os professores; análise e interpretação dos dados coletados à luz da teoria, que buscou compreender como as propostas curriculares traduzidas para a prática pedagógica cotidiana alteram o trabalho docente; redação da versão final de relatório sobre o estudo e apresentação às unidades escolares. Como conclusões, enfatizamos que o processo de construção e implementação curricular é um desafio para aos gestores e professores e que esse processo necessita ser permeado por ações pontuais de formação continuada.

Palavras-chave: construção curricular; trabalho docente; formação de professores.

### **INTRODUÇÃO**

A ideia inicial para criação do currículo comum nasceu em agosto de 2009, a partir de uma necessidade solicitada ao Departamento Pedagógico pela diretora do Departamento de Ensino Fundamental. Tal solicitação enfatizava a elaboração de uma proposta curricular, com conteúdos mínimos para as unidades escolares, proporcionando progressividade dos estudos aos alunos. Surge então a ideia de se criar uma proposta curricular, fomentando a permanência e mobilidade do aluno, a melhoria das práticas pedagógicas e o repensar do processo de formação continuada dos professores.

Organizamos as atividades de modo a fomentar o processo de participação dos coordenadores pedagógicos e professores, evitando a verticalização das propostas curriculares, tão criticadas por autores como Moreira (2000) e Sampaio e Marin (2004). Acreditamos que o processo de construção curricular só tem legitimidade se for baseado numa perspectiva democrática e participativa efetiva. O currículo comum foi construído durante os anos de 2010, 2011 e 2012, sendo o

documento final entregue em agosto de 2012 à Secretaria Municipal de Educação. Após sua entrega às Unidades Escolares, iniciamos o projeto o qual esse texto descreve: acompanhar o processo de implementação do currículo comum construído coletivamente, o qual contou com o apoio do Programa Núcleos de Ensino da UNESP, a proposta foi realizada tendo os seguintes objetivos:

- Acompanhar o processo de implementação do currículo comum e sua relação com trabalho docente.
- Supervisionar o andamento dos trabalhos nas escolas, por meio de protocolo específico a ser elaborado em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação.
- Pesquisar e indicar a necessidade de revisão do documento conforme a demanda das escolas, indicadas pelos docentes que colocam o currículo comum em ação.

Trabalhamos conforme o item “2.2.3 – A política e a organização escolar: construção e avaliação das políticas e propostas curriculares” do Edital do Programa Núcleos de Ensino da UNESP de 2013.

## **DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES: OS ESTUDOS TEÓRICOS**

*Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação num ensino escolarizado (SACRISTÁN, 2008, p. 17).*

Conforme afirma Sacristán (2008) o currículo pode ser dividido em momentos ou fases, cada um com sua especificidade, mas todos articulados entre si. Ao estudar esses momentos encontramos o currículo em ação, ou seja, como se configura na prática docente a transcrição do currículo oficial e, assim ocorrem as transformações locais determinada pela realidade escolar, as modificações realizadas pelos professores, as mudanças ocorridas no próprio processo de ensino e aprendizagem.

Esses momentos ou fases podem ser assim resumidos.

1. **Currículo prescrito:** ordenação do sistema curricular, ponto de partida para elaboração de materiais, situação política e estrutural.

2. **Currículo apresentado aos professores:** interpretação do currículo prescrito. Nesse momento a formação e as condições de trabalhos dos docentes interferem no processo, pois aqui ocorre a interpretação do docente ao conteúdo do livro didático.

3. **Currículo moldado pelos professores:** o professor é agente ativo e decisivo na concretização dos conteúdos e seus significados, moldando as prescrições administrativas, os conteúdos dos livros conforme sua tradução. “O plano que os professores fazem do ensino, ou que entendemos por programação, é um momento de especial significado nessa tradução” (SACRISTÁN, 2008, p. 105). Esse processo pode acontecer individualmente ou coletivamente dependendo das condições de trabalho dos mesmos, a organização social do seu trabalho incidirá diretamente sobre a prática pedagógica.

4. **Currículo em ação:** é a prática concreta, real, guiada por esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretizará na ação pedagógica. Essa fase influenciará realmente na qualidade do ensino.

**5. Currículo realizado:** ao colocar em prática sua proposta curricular os professores defrontam-se com inúmeros efeitos complexos: cognitivo, afetivo, social, moral, ocultos, e que interferem na efetivação do currículo, pois o contato das ideias com a realidade altera as propostas iniciais. Sendo assim, a efetivação das práticas curriculares “refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc.” (SACRISTÁN, 2008, p. 106).

**6. Currículo avaliado:** controles de avaliação, imposição de critérios para o ensino do professor e para aprendizagem dos alunos. Os sistemas de avaliação acabam delimitando a prática docente, uma vez que as atuais políticas públicas educacionais atrelam o desempenho acadêmico dos alunos ao processo de bonificação docente. “O controle do saber é inerente à função social estratificadora da educação e acaba por configurar toda uma mentalidade que se projeta inclusive nos níveis de escolaridade obrigatória e em práticas educativas” (SACRISTÁN, 2008, p. 106).

Compreendemos currículo como algo que adquire forma e significado educativo por sofrer vários processos de transformação ao ser colocado em ação por meio da prática docente. É a forma de se ter acesso ao conhecimento de modo não estático, mas sim dinâmico.

O currículo está relacionado com a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização e desse modo, contribui com a educação escolarizada, sendo reflexo do modelo educativo e ideológico proposto.

Currículo é movimento: se forma e ganha significado quando adentra o universo da prática pedagógica. Essa prática escolar ocorre diante de uma realidade curricular determinada por um sistema educativo e que está intrinsecamente relacionada aos interesses relativos à qualidade do ensino.

O que observamos na história do currículo no Brasil (MOREIRA e SILVA, 2002) é que as decisões sobre o currículo se tornam patrimônio das instâncias administrativas superiores, as quais monopolizam as discussões e as decisões curriculares. Tal prática tem resultado, conforme apontam Moreira (1997) e Pedra (1993), em propostas vazias as quais não adentram o campo da prática pedagógica.

Por se tratar de uma prática tão complexa e diversa, encontramos várias perspectivas curriculares, as quais ora pedem para uma visão mais pedagógica, ora mais burocrática. Nossa perspectiva é que o currículo comum aqui apresentado siga a vertente pedagógica e que se torne diretriz para o trabalho docente nas escolas municipais de ensino fundamental. Desta forma, concordamos com Grundy (1987, p. 5) quando afirma que “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta da prática pedagógica. É a forma de acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, de modo dinâmico e que relaciona-se de modo direto e particular com o universo cultural. É uma prática que se estabelece pelo diálogo. É uma práxis.

Entretanto, todas estas estão vinculadas à um determinado contexto político, científico, filosófico e cultural. Analisar currículos na sua expressão concreta, ou seja, como são operacionalizados na prática, significa estudá-los no seu contexto real que se configura por meio dos sujeitos, das práticas e dos resultados. É condição para conhecer e analisar o que é a escola enquanto instituição cultural e de socialização de saberes em termos reais e concretos. Assim, o currículo torna-se elemento nuclear de referência para análise escolar, da estrutura social e do contexto histórico.

Para Sacristán (2008, p. 15):

*o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento de estímulos e cenário do mesmo, reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposições simples.*

Queremos aqui levantar algumas considerações acerca das concepções curriculares, relacionando-as a sua prática e de modo que fomente o olhar para dentro da escola: sua realidade, seus sujeitos, suas complexidades e suas rotinas. Somente assim, poderemos indagar criticamente as condições concretas nas quais a prática pedagógica se realiza.

A escola constitui-se como espaço e ambiente educativos que proporcionam a ampliação da aprendizagem humana. É lugar de construção de conhecimentos, de convívio social e de constituição da cidadania, o que nos faz olhar para o campo do currículo escolar como sendo este envolvido por múltiplos agentes, com compreensões diversas, peculiaridades e singulares.

Ao concordamos com Saviani (1995) que o trabalho educativo é uma produção intencional, produzida historicamente e coletivamente pelos homens. Diante dessa perspectiva, temos a consciência de que vivemos numa trama cultural, política, social e escolar, carregada de valores. O processo educacional não é neutro, de alguma forma o currículo reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. Assim, o sistema educacional serve a centros de interesses concretos e estes refletem diretamente no currículo. Sendo assim, acreditamos que:

*O centro de atenção máxima da escola deve ser o aluno. A escola existe em função dele, e, portanto, para ele. A sua organização, em qualquer dos seus aspectos, deve ter em vista a consideração do fim precípua a que a escola se destina: a criação de condições e de situações favoráveis ao bem-estar emocional do educando, e o seu desenvolvimento em todos os sentidos: cognitivo, psicomotor e afetivo, a fim de que o mesmo adquira habilidades, conhecimentos e atitudes que lhe permitam fazer face às necessidades vitais e existenciais (LÜCK, 2002, p. 63).*

Procuramos organizar as atividades de modo a fomentar o processo de participação dos sujeitos escolares, evitando a verticalização das propostas curriculares, tão criticadas por autores como Moreira (2000), Sampaio e Marin (2004), por isso acreditamos que esse processo de construção curricular só tem legitimidade se for baseado numa perspectiva democrática e participativa efetiva.

A proposta do projeto em análise é acompanhar a implementação do currículo comum para as escolas de Ensino Fundamental de modo a identificar algumas necessidades: revisão da proposta e formação docente. Tal proposta se faz pertinente em virtude da possível mudança da gestão pública e da própria necessidade dos sujeitos escolares.

*Assim, contemplar a qualidade do ensino na discussão da estrutura da escola a partir de uma concepção de educação como prática democrática exige certamente a consideração de perspectivas de transformação da escola atual, com análises e propostas que acenem para a superação da relação pedagógica conservadora vi-gente nos diferentes sistemas públicos de ensino (PARO, 2011, p. 696).*

A necessidade de construção e supervisão de um currículo a partir dos princípios da gestão democrática visa à efetivação de condições para a aquisição do saber historicamente elaborado.



## DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES: A PESQUISA COM OS PROFESSORES

Os dados aqui apresentados resumem o que está descrito no Relatório Científico Final entregue em janeiro de 2015 ao Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação, com 264 páginas.

O primeiro passo foi realizar reuniões com a equipe técnica do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação para elaboração dos “protocolos de supervisão”, o qual apresentava um roteiro com questões a serem respondidas pelos professores sobre o processo de implementação do currículo comum e seus efeitos no trabalho docente.

Após várias reuniões chegamos ao material pronto que foi encaminhado às escolas de duas formas: impresso e digital, com a possibilidade de ser respondido nos encontros coletivos dos professores e online por meio de uma plataforma virtual. Além disso, os coordenadores pedagógicos receberam instruções e orientações para utilizar o material como análise do currículo comum, momento ímpar pensar sua revisão.

Participaram desse processo cerca de mil professores, sendo estes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e professores de educação especial. A tabulação dos dados contou ainda com nove alunos do curso de Pedagogia.

No total, foram respondidas quatrocentos e noventa e sete questões sobre o currículo comum, sendo assim divididas, conforme apresentado na Tabela 1:

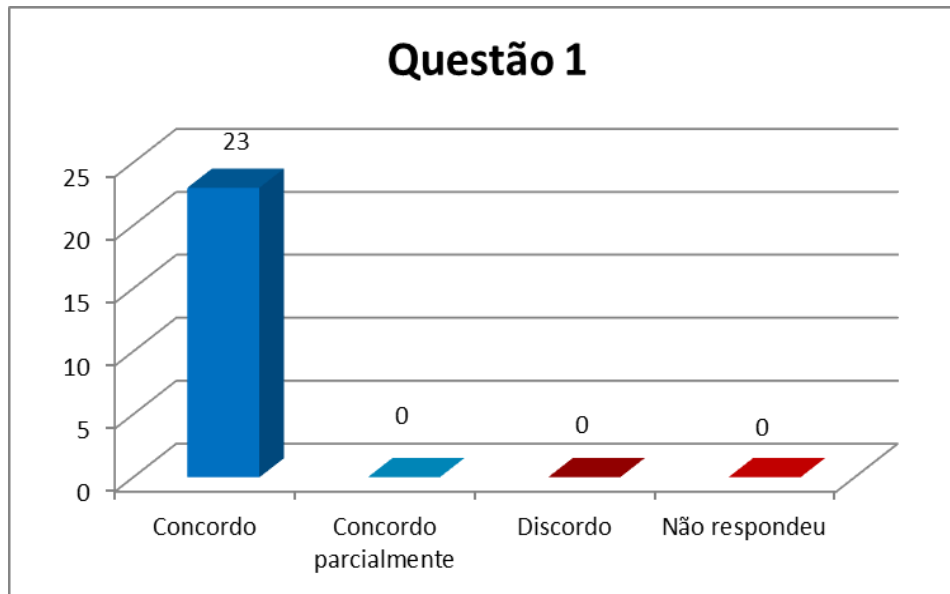
**Tabela 1:** Áreas do conhecimento e número de questões

<i>Área do conhecimento</i>	<i>Número de questões</i>
Arte	46
Ciências	40
Educação Especial	39
Educação Física 1º, 2º e 3º ano	36
Educação Física 4º, 5º e 6º ano	36
Educação Física 7º, 8º e 9º ano	36
Geografia	41
História	41
Inglês	41
Matemática	44
Português	45
Alfabetização	52

Conforme apresentado pelos números, ficou evidente que os professores participaram da avaliação do currículo comum. Desta forma, os indicativos produzidos pelos dados representam as necessidades dos docentes em relação aos pontos nevrálgicos do documento e pontuam como sua implementação está alterando o trabalho docente em vários aspectos.

Para exemplificar e apresentar como os dados foram tratados e analisados, utilizaremos duas questões do protocolo. A primeira envolve o componente curricular “Educação Física” e está relacionada aos anos 1º, 2º e 3º. Já a segunda refere-se a modalidade “Educação Especial - Inclusiva”.

Assim, foi questionado ao professor de educação física que atua nos anos iniciais do ensino fundamental “O texto introdutório contém objeto de estudo, justificativa, objetivos, metodologia, embasamento teórico e referências. Considerando essa afirmação do texto da área contempla esses itens?”

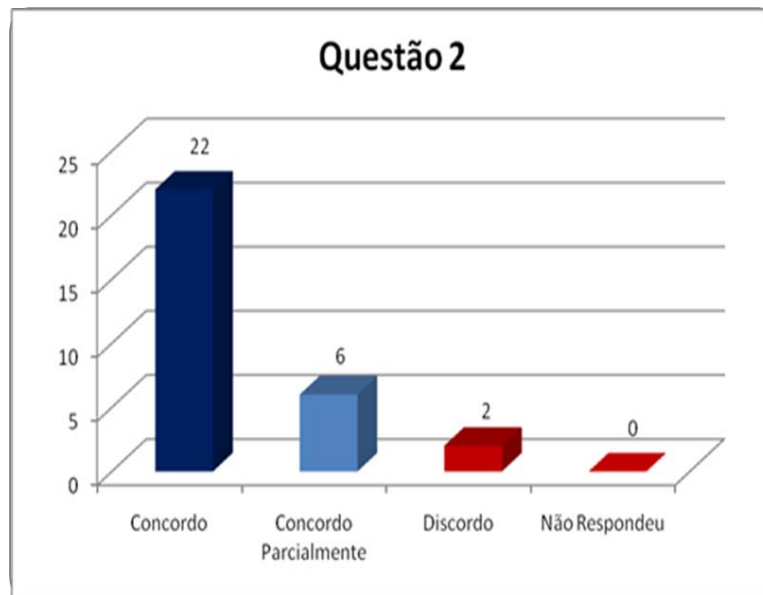


Mesmo havendo 100% de concordância, os professores apontaram que:

**P1:** No texto introdutório é atado ao PCN, o que contradiz a teoria histórico cultural que estamos adotando agora como modelo.

**P2:** A bibliografia é interessante, mas poderia ter sido explanado outras atribuições teóricas.

Já para a segunda questão, a qual apresentaremos aqui, foi indagado: “O texto relativo à Educação Especial e Inclusiva apresenta a descrição que resume a prática do professor especialista?”.



Nesse item os professores apontaram ainda que:

**P3:** Acredito ser muito importante constar exemplos de adaptações de avaliação, principalmente do 6º ao 9º ano para dar um parâmetro aos professores. Dentro do item conteúdos, talvez deva constar o objetivo principal ou o conteúdo básico que o aluno necessite dentro do ano e da área trabalhada.

**P4:** A metodologia deve constar de maneira clara e objetiva. O tempo de aprendizagem de cada aluno deve ser respeitado. As avaliações devem ser diárias e contínuas porém, deve constar no documento modelo de adaptações e adequações das avaliações.

Diante do exposto e dos demais dados apresentados e analisados no Relatório Científico Final podemos afirmar que o currículo comum construído coletivamente não é uma proposta vazia e está sendo colocado em ação, desta forma adentram o campo da prática pedagógica e seguem o que Moreira (1997) e Pedra (1993) ser necessário no campo da construção curricular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adotarmos a visão de que o currículo é algo que se constrói, exige que esse processo na realidade escolar seja ativo e aberto, no qual todos os sujeitos participam. Desta forma, para compreendermos melhor as práticas curriculares desenvolvidas nas unidades escolares temos que qualificar o campo curricular como objeto de estudo, sendo capaz de analisar suas múltiplas dimensões: epistemológicas, técnicas, práticas, políticas. Assim, o caráter processual desses múltiplos fatores nos impede de realizar um olhar estático e a-histórico para o currículo escolar e para a prática pedagógica.

Após apresentação dos dados e realizando uma breve análise, indicamos ao Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais, que inicie a revisão do Currículo Comum com base nos dados coletados e seus indicativos; continue a investir na formação continuada dos docentes conforme as necessidades apontadas; proponha discussões sobre o currículo comum nas escolas e nos espaços de formação continuada, seja no coletivo das escolas, seja nos cursos ministrados.

Sabemos que o processo de implementação de uma proposta curricular é um desafio tanto para gestores quanto para professores, mas investir na qualificação dos sujeitos escolares é um dos caminhos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GRUNDY, S. *Curriculum: product of práxis*. Londres: The Falmer Press, 1987.

LUCK, H. *Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional*. 19. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, A. F. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 73, Dezembro/2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. da. (Orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PARO, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 48 set.-dez. 2011, pp. 695-718.

PEDRA, J. A. Currículo e conhecimento: níveis de seleção de conteúdo. *Em Aberto*, Brasília, n. 58, p. 30-37, 1993.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004.

SAVANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 1995.

## Eixo 3 - CIDADANIA, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

### O PROGRAMA EJA MUNDO DO TRABALHO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RIGOLON, Walkiria  
Secretaria Estadual de Educação de São Paulo  
SANTOS, Maria José  
Secretaria Estadual de Educação de São Paulo  
SCHALCH, Laís  
Fundação do Desenvolvimento Administrativo do Estado de São Paulo

### RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de refletir sobre a experiência da formação de professores do programa EJA Mundo do Trabalho por meio da análise das avaliações das formações, bem como dos relatórios de supervisão do programa. A fim de aprimorar esta reflexão, propõe-se uma retomada do histórico da educação de jovens e adultos e a formação dos professores, em especial a formação destinada a modalidade EJA.

Palavras-chave: formação inicial e continuada; professores; eja.

### EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O Brasil, em pleno século XXI, ainda possui 12,7 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas (PNAD - 2013). Diante desta realidade, uma das metas do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005 de 25 de junho de 2014), é a elevação da taxa de alfabetização:

*Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014)*

As estratégias propugnadas para o alcance dessa meta expressas na Lei do Plano Nacional de Educação são de: garantir a oferta gratuita da modalidade EJA para todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria; promover levantamento dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos; identificar adequadamente a demanda por vagas na EJA; fomentar a alfabetização de jovens e adultos incentivando a escolarização básica; instituir benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para alunos de EJA que frequentarem cursos de alfabetização; aferir o nível de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade; apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na EJA visando o desenvolvimento de modelos que se ajustem às necessidades específicas dos estudantes da EJA; criar mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, promovendo a

compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos entre outras.

Se comparado com taxas de analfabetismo anteriores, observa-se um declínio. No primeiro censo demográfico brasileiro, realizado em 1872, o índice de analfabetismo era de 80,2% entre os homens e 88,5% entre as mulheres. Galvão e Di Pierro (2007) afirmam que historicamente a alfabetização disseminou-se de forma muito desigual ao longo da nossa história, alijando, na maior parte das vezes, as classes populares dos processos de escolarização. A falta de acesso a esse direito, gera nos jovens e adultos analfabetos um estigma, uma marca distintiva negativa. Para as autoras:

*Na maior parte das vezes em que conversamos com pessoas jovens ou adultas que não sabem ler ou escrever, o analfabetismo não é percebido como expressão de processos de exclusão social ou como violação de direitos coletivos, e sim como uma experiência individual de desvio ou fracasso, que provoca repetidas situações de discriminação e humilhação, vividas com grande sofrimento. (GALVÃO e DI PIERRO: 2007, p. 15)*

Ferraro (2009), em sua obra *A história inacabada do analfabetismo*, trata da construção social do analfabetismo como uma questão nacional, abordando os aspectos ideológicos e políticos que acompanharam historicamente a trajetória do analfabetismo no Brasil.

Para Goffman (1988), o estigma está associado a atributos depreciativos que conferem uma espécie de classificação social negativa, pela qual um indivíduo passa a ser identificado. Os estereótipos atribuídos a alguém que, de alguma forma, não corresponde ao modelo social predefinido tornam estigmatizada. Assim se concretiza o conceito de estigma. Segundo Goffman, os indivíduos estigmatizados possuem duas identidades: a real e a virtual. A identidade real estaria, para o autor, relacionada a todos os atributos que a constituem, enquanto a identidade virtual se relaciona àquilo que lhe é imputado pelo outro e ou pela sociedade.

Nessa perspectiva, o indivíduo estigmatizado passa a ser visto, não por meio de sua identidade social real, mas acaba se reduzindo exclusivamente ao atributo que o diferencia dos demais. Nos dias de hoje, não saber ler e escrever é entendido como um atributo depreciativo que expressa uma marca distintiva incompatível com a categoria socialmente prevista, forjando, assim, o estigma do analfabetismo.

Contudo, nem sempre foi assim. Em 1827, por exemplo, quando se instituiu a primeira Lei Geral de Instrução Pública no Brasil, a maior parte da população ainda não sabia ler e escrever. Nesse período ainda não era necessário ser alfabetizado para inserir-se nas diferentes esferas sociais. Porém, 54 anos depois, o Decreto nº 3029, de 9 de janeiro de 1881 (BRASIL, 1881), no artigo 8º, que tratava sobre o alistamento eleitoral, afirmava que seriam nele incluídos apenas os cidadãos que viessem a requerer e que provassem ter adquirido as “qualidades de eleitor” e, em conformidade com a lei, soubessem ler e escrever.

Rui Barbosa, redator do texto final da Lei, era também contra o voto dos analfabetos. Segundo Galvão e Di Pierro (2007), o discurso sobre o analfabeto era entendido a partir de uma visão sempre antagônica: “entre a capacidade e a perspicácia; entre a incompetência e a dignidade, entre a miséria e o conhecimento, entre a servilidade e a inteligência”.

Na segunda metade do século 19, ainda segundo o estudo de Galvão e Di Pierro (2007), o trabalho de alfabetização para as classes populares era feito, pelos professores, sem remuneração. Nas casas que funcionavam como escolas para crianças durante o dia, à noite eram recebidos os maiores de 15 anos, para serem alfabetizados por docentes que não recebiam por essas aulas, pois sua remuneração baseava-se apenas no ensino para crianças; a alfabetização de adultos não era considerada como atividade docente a ser remunerada. Desse modo, o trabalho do professor alfabetizador com adultos tem, em sua origem, um caráter filantrópico, desvinculado das obrigações do Estado e distante da noção de educação como direito. Tal aspecto enseja

indagações acerca da própria história da política destinada à Educação de Jovens e Adultos, invariavelmente preterida pelas políticas públicas em relação ao ensino regular.

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita passaram a chamar a atenção da administração pública de forma mais contundente somente algumas décadas antes da Proclamação da República. Contudo, foi a partir da primeira década republicana, por meio das reformas em torno da instrução pública, que a leitura e a escrita se institucionalizaram como práticas escolarizadas, conforme assinala Mortatti (2010), ou seja, passaram a ser “submetidas à organização metódica, sistemática e intencional”.

Somente na primeira década da República, com o surgimento das reformas de instrução pública, o processo de alfabetização tornar-se-ia uma ferramenta estratégica tida como essencial ao processo de modernização do País.

A primeira Constituição Republicana, ao se referir às qualidades do cidadão, já mencionava o analfabeto e o instituiu juridicamente. Segundo Silva:

*É nesse espaço que o cidadão-analfabeto é instalado pela República: um lugar enunciativo de negação da própria cidadania. Todos são iguais perante a lei, diz o texto, porém, nem todos dizem as práticas sociais. A escrita assim passa a ser um critério de seleção e de exclusão dos indivíduos da nossa sociedade, adquirindo estatuto jurídico. O analfabeto adquire visibilidade e a escrita traz a possibilidade de uma solução nova para a manutenção de antigas desigualdades, para homogeneizar a heterogeneidade em uma ordem burguesa, urbana e industrial. (SILVA: 1998, p. 24)*

As reformas educacionais paulistas passaram também a considerar a aquisição do sistema de escrita como questão central para o desenvolvimento político, econômico e social, em consonância com os ideais republicanos, para os quais o analfabetismo passou a ser compreendido como uma “vergonha nacional” pelos políticos da época. Contudo, foi a partir da década de 1930 que a alfabetização ganhou espaço estratégico nas ações governamentais estaduais e federais, a fim de alavancar o desenvolvimento nacional.

No Brasil, a história da alfabetização envolveu, desde o final do século 19, os embates e as disputas acerca dos métodos de alfabetização utilizados pelos professores, o que, ao longo do tempo, foi instaurando no trabalho desses profissionais uma diversidade de concepções, materiais, prescrições, normas e regras (MORTATTI, 2006). Assim, essas disputas metodológicas fomentaram novas divisões entre os especialistas e os professores, o que, de certa forma, acabou expropriando os saberes constituídos pelos professores, sobretudo com a entrada de especialistas que passaram a pensar, planejar, supervisionar e prescrever o trabalho a ser realizado pelos docentes (FRIGOTTO, 1989).

## **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES**

Gatti e Barreto no estudo *Professores do Brasil: Impasses e desafios*, realizado, em 2009, pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas analisou a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de Ensino superior do país que promovem a formação inicial de docentes nas áreas de Pedagogia, Letras: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.

O levantamento final sobre o currículo do curso de Pedagogia que forma professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, após categorização das disciplinas encontradas evidenciou que 28% corresponde a formação profissional específica, fundamentos e sistemas educacionais com 26% e 16% respectivamente, e apenas 11% corresponde as modalidades de ensino específico (onde a EJA está inserida). Em uma das análises realizadas por esta pesquisa, observa-se, por exemplo, que na Licenciatura em Ciências Biológicas os conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino correspondem a apenas

7,5% do total da carga horária do curso. (GATTI e BARRETO, 2009). Já no caso da área de Matemática a pesquisa encontrou uma única disciplina sobre EJA. Por fim, no caso do curso de Letras, o estudo realizado não encontrou nenhuma disciplina específica de Educação de Jovens e adultos.

No que se refere às ementas as autoras afirmam:

*Entre as disciplinas dedicadas à educação infantil e a modalidades específicas de ensino (educação de jovens e adultos, educação especial, entre outras), as ementas acentuam abordagens mais genéricas das questões educativas, ou descritivas, também com poucas referências às práticas associadas. Alguns poucos cursos promovem um aprofundamento da formação nessas modalidades educativas, quer mediante a oferta de disciplinas optativas, quer de tópicos e projetos especiais, mas neles não é possível detectar a predominância de elementos voltados propriamente para as práticas docentes como uma construção integrada a conhecimentos de fundo. (2009, p.121-122).*

Este cenário evidencia o quanto a temática sobre a Educação de Jovens e adultos permanece em segundo plano.

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA EJA MUNDO DO TRABALHO**

O programa EJA Mundo do Trabalho coordenado pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI) do Estado de São Paulo, com apoio técnico da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (Fundap) foi implantado em 2012 com o objetivo de apoiar municípios e o próprio Estado na oferta desta modalidade de educação. Ele estrutura-se em três grandes frentes de atuação: produção de material específico para jovens e adultos (impresso e vídeo), formação de professores e supervisão (acompanhamento). A participação do programa se dá por adesão voluntária, e os municípios que possuem EJA presencial, ensino fundamental – anos finais, podem solicitar o convenio com o programa. Além do atendimento ao ensino fundamental – anos finais, hoje o programa também atende uma modalidade semi-presencial da Secretaria Estadual de Educação, os CEEJAs.

As formações são destinadas aos professores que atuam na EJA, e tem o objetivo de fomentar a discussão acerca da educação de Jovens e adultos, refletindo sobre alguns princípios pedagógicos destinados a essa modalidade de ensino. Essas ações formativas acabam também preenchendo uma lacuna na própria formação inicial destes professores que, como visto no trabalho de Gatti, não costumam se deter nos estudos relativos a EJA. Em uma avaliação do encontro de formação, uma professora afirmou ter sido muito positiva a formação inicial do programa, pois, nas palavras dela: “[...] iniciei esse ano, então tenho um pouco de dificuldade de saber o que trabalhar, já que a EJA é diferente da sala em tempo ‘normal’.” (professora de arte, Ipuã)

A formação destinada aos professores conta com uma apresentação institucional do programa, contextualiza seu surgimento, e propõe um estudo sobre a EJA. Esta ação formativa ocorre numa perspectiva dialógica com debates sobre quem é o aluno a EJA, com o objetivo de desconstruir os estigmas que estes estudantes, bem como esta modalidade de ensino carregam.

Desde o início de sua implantação, passaram pela formação inicial cerca de 4580 professores que atuam na educação de jovens e adultos de 68 municípios do Estado de São Paulo. A formação prevista no programa EJA Mundo do Trabalho é de 40 horas iniciais, com possibilidade de oferecer formação continuada em todos os semestres. O que tem se podido observar, por meio de depoimentos dos professores e coordenadores ao longo destas ações formativas é que há uma dificuldade em disponibilizar horário de formações mais longas para professores da rede municipal e estadual de educação. A formação que a princípio era de 40 horas, em alguns casos precisou ser oferecida em períodos mais curtos, de 24 ou 32 horas, a pedido das secretarias de educação. Esta ação contribuiu para o aumento do número de formações.



O programa ainda enfrenta outra barreira formal neste processo: a alta rotatividade do quadro docente. Praticamente todo o semestre há troca parcial ou total dos professores que atuam com EJA. Em geral, as turmas de EJA complementam a carga horária dos professores na escola em que trabalham. Desta forma, todo o semestre é necessário oferecer formação nova, ou seja, há muita dificuldade em avançar em formações continuadas, com a proposta de aprofundar os estudos sobre metodologia, público alvo, etc. Os municípios demandam novas formações após a atribuição de aula do semestre, para que os novos professores participem e se apropriem do programa. Por exemplo, no município de Guará, região noroeste do Estado de São Paulo, solicitou nova formação do programa, para os professores que não haviam participado da formação que aconteceu no ano anterior, e não possuíam experiência com EJA. Catanduva também fez demanda parecida, aguardando a atribuição de aulas para definir as datas da formação. Em outras situações, esta questão é resolvida com orientações pedagógicas do supervisor da Fundap, que faz visitas periódicas nas escolas que participam do programa. Em Morro Agudo, por exemplo, o supervisor fez uma orientação sobre o uso do material e os princípios pedagógicos do programa, tendo um impacto bastante positivo para os professores deste município.

Pode-se observar, ainda, que alguns municípios já atuam de forma mais autônoma, como é no caso de Araras, que a coordenação e os professores que já conhecem o programa proporcionam orientações aos professores novos.

Apesar destes relatos positivos, há ainda uma carência de espaços para debates coletivos para esta modalidade de ensino. Nos relatórios de supervisão realizados pelo programa, os professores afirmam que os horários de trabalho coletivo priorizam o ensino regular, e questões da educação de jovens e adultos não entram nas pautas. Ademais, nestes horários coletivos dificilmente se conta com a presença majoritária dos professores que atuam, uma vez que estes trabalham em outras escolas, e acabam participando em outros espaços, o que torna mais difícil a construção de um espaço coletivo de formação e estudo nas escolas.

Os coordenadores pedagógicos das escolas de EJA, bem como os responsáveis pela EJA nas diretorias de ensino também expressam a necessidade de mais formação sobre a Educação de Jovens e Adultos, muitos solicitavam à equipe do programa um curso específico aos coordenadores, a fim de apoiá-los nas ações formativas junto aos professores da EJA. Em 2014, a coordenadora do município de Icém, considerou que a formação oferecida aos professores foi satisfatória, mas solicitou novos encontros formativos que pudessem auxiliar os professores mais resistentes e aqueles que ainda apresentam dificuldades em trabalhar os princípios do material didático. Isso porque ela considera que o programa EJA Mundo do Trabalho contribuiu significativamente para maior autonomia dos estudantes, uma vez que eles já consultam os dicionários e fazem suas próprias pesquisas de estudos. A coordenação ressalta a qualidade do material didático, enriquecedor, com metodologia que permite um desenvolvimento da autonomia e protagonismo do aluno desta modalidade de ensino que passa a discutir os conteúdos e não somente copiá-los.

Dentre as principais demandas dos professores e coordenadores, evidenciadas ao longo destes quatro anos de programa, destacam-se: a **heterogeneidade etária na EJA** – um dos Ciejas da prefeitura de São Paulo afirmou que os adolescentes têm uma velocidade de aprendizado diferente dos adultos, mas buscam respeitar estas diferenças; **a educação inclusiva na EJA** – uma das unidades escolares do município de Cosmópolis relatou ter muita dificuldade em lidar com os alunos da educação inclusiva, pois é necessário, nestes casos, profundas adaptações ao material didático; **a educação para estudantes em liberdade assistida** – em Campos do Jordão a coordenadora de uma das escolas relatou dificuldades em lidar com a heterogeneidade das turmas da EJA, pois há muitos alunos em liberdade assistida. Ela afirmou que é necessário muito diálogo e orientação, e sugeriu mais capacitação para os professores trabalharem melhor com o material didático e os vídeos; **trabalho em salas multisseriadas** – em uma das escolas de Itatiba há sala multisseriada e as quatro séries do Ensino Fundamental II estão juntas, sendo que a supervisão encaminhou a coordenação artigo para o trabalho com os professores que atuam nesta modalidade; **dificuldade com os estudantes considerados por eles como analfabetos funcionais** – em Campo Limpo Paulista,

uma professora de Língua portuguesa destacou na entrevista de supervisão que o conteúdo é complexo, principalmente para aqueles alunos que nunca estudaram; em Franco da Rocha, uma professora de Inglês afirmou ter gostado da formação que recebeu da Fundap, mas sentiu dificuldade em utilizar o material com seus alunos, pois considerou que os conhecimentos deles estavam abaixo do que era proposto no material didático; **dificuldade de realização de um trabalho interdisciplinar** – em uma das escolas do município de Praia Grande, parte dos encontros coletivos os professores e coordenadores discutem formas de se trabalhar um mesmo conteúdo, pontuando os aspectos interdisciplinares; **falta de formação e estudo coletivo sobre a EJA; falta de material destinado a essa modalidade de ensino** – em Taiapuá, a coordenadora do município em entrevista à supervisão, relatou que o programa contribuiu significativamente, tendo em vista que os docentes já se diziam cansados de trabalhar sem material específico, repetindo as ações do regular em menor espaço de tempo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos entraves, desafios e impedimentos enfrentados pela Educação de Jovens e adultos, faz-se necessário que as políticas educacionais considerem a importância desta modalidade de ensino como um direito a ser assegurado, e não em uma perspectiva compensatória e assim, desencadeie ações de formação continuada destinada a professores que atuam na EJA para que se possa avançar na qualidade educacional oferecida aos jovens e adultos.

O programa tem buscado contribuir e suas ações tem sido bem avaliadas pelos professores que atuam na educação de jovens e adultos. Ainda que com suas limitações, busca oferecer espaço para debater questões fundamentais, que aos poucos, possa contribuir para novas práticas e relações entre professor, aluno e escola. Contudo, há ainda um longo caminho a ser trilhado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERRARO, Alceu Ravello. História inacabada do analfabetismo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 1989.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

GATTI, Bernadete A. E BARRETO, Elba. *Professores do Brasil: Impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate*, 2006. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, DF. 2006.

SILVA, Mariza Vieira. *História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 1998.

### TRANSDISCIPLINARIDADE E VIK MUNIZ: SUAS RELAÇÕES SOCIAIS COM A IDENTIDADE COMUNITÁRIA

BARONE<sup>72</sup>, Clayton Marcelo  
UNICID

#### RESUMO

Esta pesquisa esteve centrada na inter-poli-transdisciplinaridade de Edgar Morin (2010), como práticas de reflexão/social na construção, co-construção de novos conhecimentos pertinentes, bem como, algumas obras do artista Vik Muniz (2009), artista contemporâneo. Deste modo, realizamos o projeto-pesquisa com os educandos do primeiro ano do ensino médio, escola técnica da zona leste, estado de São Paulo-SP, com objetivo de inter-relacionar conhecimentos pertinentes de forma poli-competente e extradisciplinar. Para tanto, os cento e vinte educandos tiveram oportunidade de visitar a exposição do artista contemporâneo, brasileiro, Vik Muniz no Museu de Arte de São Paulo (MASP) em 2009, partindo desta visita iniciamos o projeto “VIK MUNIZ E SUAS LINGUAGENS” de forma inter-poli-transdisciplinar e bio-sustentável, desenvolvendo, criando e configurando novas linguagens artísticas permeadas na abordagem do próprio artista. Portanto, este trabalho permite ser aplicado ao processo de formação pedagógica de forma multidisciplinar do nosso papel como educadores reflexivos/sociais, mediadores de ações pedagógicas cada vez mais inter-poli-transdisciplinar.

Palavras-chave: Arte Contemporânea; Sócio-Construtivismo; Inter-poli-transdisciplinaridade.

#### A PRÉ-HISTÓRIA DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

Informação ou conhecimento? Para compreendermos este contexto devemos retroceder no tempo e refletirmos sobre o processo antropológico do homem. Para permear nossa reflexão citaremos Muniz (2007, p.06):

*No início, havia somente escuridão e desordem, e os sentidos do homem em tempos primordiais só lhe serviam para discernir, no caos visual da paisagem, as formas das coisas que representavam comida ou perigo. Um dia, entretanto, esse homem primitivo deparou com uma forma de outro tipo, uma figura criada ao acaso pelas rachaduras de uma caverna, que lhe trouxe à memória os contornos de um ser vivo, os de um animal abatido durante uma gloriosa caçada no passado. Os contornos do animal iam,*

---

<sup>72</sup> Mestrando em Políticas Públicas em Educação pela Universidade Unicid – SP – orientadora, Dra.: Celia Maria Haas. Especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Nove de Julho (SP). Graduado em Letras, pela Universidade Unicapital (SP). Atualmente é professor titular da Etec de Sapopemba e trabalhou na Etec Camargo Aranha, Etec Martin Luther King e Etec Rocha Mendes pelo Centro Paula Souza. Tem experiência no processo de desenvolvimento e aplicação em projetos educacionais no método BIE (Buck Institute for Education) relacionados ao ensino e aprendizagem de língua materna e língua espanhola nos cursos técnicos de Marketing, Alimentos, Informática e Administração e Ensino Médio. Participa como avaliador da FETEPs (Feira Tecnológica do Centro Paula Souza), na área de trabalhos internacionais. Avaliador de bancas de concurso público na área da pedagógica e de linguagens. Educador Transformador Reflexivo. Trabalho na linha sócio-interacionista de Vygotsky e a teoria da Complexidade de Edgar Morin. Instituição de origem: Etec de Sapopemba e e-mail: claytonesp@gmail.com.

*enquanto ganhavam movimento e fôlego, acendendo cada vez mais a imaginação do homem. Logo toda uma narrativa desdobrava-se diante de seus olhos: a emboscada, o abate e o gosto da carne saboreada sendo compartilhados com as histórias individuais da experiência. Finalmente, essa lembrança sensorial foi interrompida no momento de um despertar brusco, que outra vez deu à parede a bidimensionalidade daquelas linhas e da natureza crua e acidental de sua feitura. Tentando melhorar aquele formato, que apelava tão vivamente a suas lembranças, o homem se aproxima da parede com um objeto pontiagudo e pôs-se a cinzelar os olhos inexistentes na cabeça do animal, dando-lhe vida outra vez. Ao fazê-lo criou não somente uma característica que diferenciava aquele contorno de qualquer outra forma existente no planeta, mas também algo que o distingue de qualquer outra criatura de seu tempo. Com uma simples marca ele havia inventado a história. A representação e a possibilidade de registrar acontecimentos para posteridade foram a maior conquista humana depois do fogo. Esse homem foi o primeiro artista.*

Este ser planetário viveu um processo do todo e das partes simultaneamente. Quando observava e interagia com o planeta terra, se constituía e co-construía novos saberes. As representações expressas nas paredes das cavernas são exemplos do conhecimento que este ser planetário foi constituindo ao longo dos tempos, as informações eram coletadas no seu cotidiano de acordo com as necessidades que surgiam, estas por sua vez, se emparelhavam perante outras necessidades em determinados momentos e contextos, tornando-se, assim, o conhecimento partilhado para o grupo e ao mesmo tempo constituindo outros. Sendo assim, podemos observar que no mundo atual existem muitas informações, mas muitos não inter-relacionam de forma mediada estas informações, não aplicam, mas tornando-as mera reprodução de falas ou saberes acumulados. As informações e os conhecimentos são saberes co-construídos e desenvolvem-se da interação, na co-construção com outros indivíduos, assim, este processo ocorre primeiro com a informação para se constituir o conhecimento. Neste panorama o ser planetário se co-construiu com saberes integrados e sociais. Podemos ilustrar esta ideia, com destaque a sua construção de identidade comunitária através do seguinte trecho, segundo Muniz (2007, p. 6):

*Para falar uma língua nova, é necessário ante de mais nada entendê-la. Para fazer imagens, o artista primitivo teve antes de mais nada de ver uma coisa na forma de um outra coisa, de deixar-se enganar por esse jogo universal de aparências, de acreditar em coisas que não estão presentes. Num dado momento ele começou a copiar as imagens que encontrava e a desenvolver-lhes os formatos, mas somente quando passou a associar seus achados com outros deu-se conta da extensão da descoberta. Os homens de sua tribo, magnetizados pelo seu poder de, com simples marcas nas paredes, invocar espíritos do passado, não hesitaram em reconhecer o poder de sua magia. Chamaram-no de “xamã” ou de “pajé”, alguém capaz de promover o espírito de coisas ausentes ou passadas. Essas imagens tornaram-se sagradas para eles.*

A construção do eu e o poder dos significados semióticos que as imagens passam a exercer sobre os mesmos. O ser humano como integrante do planeta terra se integra completamente, organizando-se pelo poder e luta para mantê-lo. Atualmente vivemos “realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários” (MORIN, 1921, p.36). Constituímo-nos de forma integral pelo conhecimento pertinente. Este mesmo homem necessitou de muitos fatores como: experiências, vivências, relações com objetos e outros seres, chegando ao determinado ponto que estes saberes que estavam desunidos, divididos, compartimentados, tornam-se conhecimento, dentro de quatro fatores

fundamentais constituídos pelos saberes pertinentes, que são<sup>73</sup>: o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. Assim, o ser planetário vive contextualizando-se e se multidimensionando em sua complexidade. Os indivíduos devem conscientizar-se que são um universo e que por sua vez, constituem outro universo externo e são responsáveis por ambos. Os saberes pertinentes evoluíram da informação e do conhecimento, mas são incompletos por si próprios. A sociedade atual não realiza mais o processo da observação do todo, do global e multidimensional. Preocupam-se apenas com as partes nas partes, esquecem sua origem. O homem pré-histórico tornou-se humano complexo, onde este teceu junto os saberes das unidades pertinentes dentro de uma visão única e não estanque, observando o todo e religando estes saberes.

### **As relações das multi, inter e transdisciplinaridade e o processo educacional**

Os saberes pertinentes<sup>74</sup> gerou a co-construção do conhecimento de forma universal e a melhoria da condição humana. Devemos refletir constantemente sobre a nossa posição no mundo. Este processo de questionamento permitiu e permite um pensamento complexo<sup>75</sup>, fazemos parte de uma estrutura cósmica e possuímos raízes profundas, mas a grande questão é que muitas vezes esta sociedade desenraiza-se dos seus verdadeiros saberes de forma integral<sup>76</sup>. Em nosso processo evolutivo, nos distanciamos do complexo, do totalizador e nos enraizamos da fragmentação nas disciplinas. Para Morin (2010) a disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico e há possibilidades para se romper as fronteiras disciplinares. Sendo assim, “a organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se depois no século XX” (MORIN, 2010, p.105). Podemos notar que a especialização e a hiperespecialização, tornou o desenvolvimento do conhecimento indivisível, uno ou mesmo fragmentado. O pesquisador realiza uma tarefa árdua no seu processo científico, torna o seu estudo uma “coisificação” do conhecimento pertinente. Se ao longo de nossa evolução observamos o todo para construir as partes e essas partes contemplaram o todo novamente. Deste modo, podemos tentar analisar este processo do olhar organizacional do conhecimento da seguinte forma: multidisciplinariedade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade. Vamos apresentar conceitos segundo o Congresso Internacional de Transdisciplinaridade, realizado em Locarno (1997), que propuseram uma definição para esses diferentes níveis de relações disciplinares (pluri, inter) que são:

1. *A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma única disciplina por diversas disciplinas ao mesmo tempo.*

---

<sup>73</sup> O contexto está no texto como o texto está no contexto. Não podemos isolar um termo do outro, pois ambos se completam. Sendo assim, “é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (MORIN, 1921, p.36). Pois o contexto pode determinar sentidos e comportamentos, mas partimos das imagens para compor este contexto. No segundo momento “o global”, “é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional” (MORIN, 1921, p.37). Deste modo, é a (des)organização da sociedade, esta organiza-se no global, com suas partes. Assim, temos o multidimensional, as “unidades complexas, como ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional” (MORIN, 1921, p.38) e o último é o complexo, este “é a união entra unidade e a multiplicidade” (MORIN, 1921, p.38).



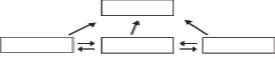
<sup>74</sup> Envolvendo o contexto, o global, multidimensional e o complexo. Todos em sua plenitude de interações e mediações entre o indivíduo e o mundo.

<sup>75</sup> Que é tecido junto, segundo Edgar Morin.

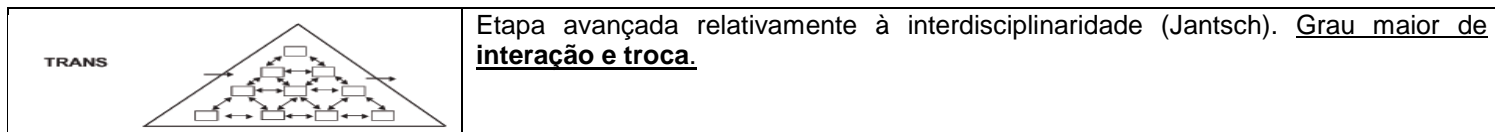
<sup>76</sup> Refiro-me aos aspectos da função da Transdisciplinaridade, que destaca a integralidade do todo e suas partes de forma ecossistêmica.

2. *A interdisciplinaridade tem uma ambição diferente daquela da pluridisciplinaridade. Ela diz respeito à transferência dos métodos de uma disciplina à outra. É possível distinguir três graus de interdisciplinariedade.*<sup>77</sup>

Vemos que este documento (Síntese do Congresso de Locarno) ainda não é suficiente para definição reflexiva de alguns termos. Entretanto, estou de acordo com o Primeiro Seminário Internacional sobre a Pluridisciplinaridade e a Interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nice (França), de 7 a 12 de setembro de 1970, organizado pelo Centro para a Pesquisa e a Inovação do Ensino (CERI), e patrocinado pelo Ministério da Educação Francês e pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico). Também tivemos o Primeiro Congresso Mundial de transdisciplinaridade, realizado em outubro de 1994, em Arrábida (Portugal), foi elaborado um documento transdisciplinaridade, que contém 14 artigos. Destaco que o Congresso de Locarno definiu três pilares metodológicos da pesquisa transdisciplinar na educação, que são: a) a Complexidade, b) A Lógica do terceiro Incluído e c) os diferentes níveis de Realidade. Entretanto, ficaram definidos também sete eixos básicos da evolução transdisciplinar na educação foram: a) educação intercultural e transcultural, b) o diálogo entre arte e ciência, c) a educação inter-religiosa e transreligiosa, d) a integração da revolução informática na educação e) educação transpolítica, f) a educação transdisciplinar, g) a relação transdisciplinar: os educadores, os educandos e as instituições e sua metodologia subjacente. Utilizamos em nosso projeto todos estes eixos, principalmente o item b e g. Para compreender este processo podemos exemplificar três conceitos pertinentes a esta pesquisa segundo Jantsch e adaptado por Silva da seguinte forma:

<p><b>PLURI</b></p> 	<p>Um objeto em questão como olhar de diversas disciplinas ao mesmo tempo.</p>
<p><b>MULTI</b></p> 	<p>As várias disciplinas são colocadas lado a lado, sem o estabelecimento de relações entre os profissionais representantes de cada área.</p>
<p><b>INTER</b></p> 	<p>Não há uma simples justaposição ou complementaridade entre os elementos disciplinares (Furtado) .</p>

<sup>77</sup> a) Um grau de aplicação. Por exemplo, os métodos da física nuclear transferidos à medicina, à aparição de novos tratamentos de câncer;  
a) Um grau epistemológico. Por exemplo, a transferência dos métodos da lógica formal ao campo do direito gera análises interessantes na epistemologia do direito;  
b) Um grau de geração de novas disciplinas. Por exemplo, a transformação dos métodos da matemática ao campo da física gerou a física-matemática; da física de partículas à astrofísica, a cosmologia-quântica; da matemática aos fenômenos meteorológicos ou aos da bolsa, a teoria dos caos; da informática à arte, a arte-informática. Como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar.  
c) A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” o indica, diz respeito ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas, vai além de toda disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento.



**Figura 01:** Modelo de Jantsch (adaptado de Silva, 2001) ilustrando os conceitos de Multi, Inter e Transdisciplinaridade. Fonte: [www.scielo.br/img/revistas/icse/v11n22/05f1.gif](http://www.scielo.br/img/revistas/icse/v11n22/05f1.gif)

Estas definições podem nos ajudar a compreender o funcionamento dos mecanismos disciplinares do conhecimento. Para iniciarmos a nossa reflexão temos que ter claro que o que vem a ser disciplina? Assim, disciplina é um modo básico que através do conhecimento estuda uma determinada área do conhecimento e um objeto de conhecimento, dentro de uma lógica clássica do saber. Mas o que vem a ser a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade? São vários olhares de diferentes disciplinas sob um mesmo objeto. Já a interdisciplinaridade é de natureza mais complexa e ocorre uma troca de métodos entre as disciplinas, onde ocorre um acréscimo de uma disciplina para outra disciplina, para olhar o mesmo objeto de estudo. Por fim, temos a transdisciplinaridade que implica em considerar os elementos pertinentes, ao caráter disciplinar da interdisciplinar, mas considera aqueles objetos que vão além das disciplinas. Portanto, os prefixos “trans” significa aquilo que está nas disciplinas, aquilo que está entre as disciplinas e que vai além das disciplinas. Enfim, a transdisciplinaridade está presente no século XXI e não poder limitar-se apenas ao conhecimento quântico, informático, pois a evolução social e a individual tornou o homem condicionado mutuamente, pois a “trans” vai além<sup>78</sup>.

### A Inter-Poli-Transdisciplinaridade

O ser humano e a ecologia. O mundo encontra-se no perigo da hiperespecialização, pois compartimos o conhecimento de forma a engaveta-lo e cada vez mais fatiado em sua própria comunidade. Atualmente vivemos uma evolução social e individual, pois estes dois caminhos resultam em um condicionamento mútuo. A proposta da Inter-Poli-Transdisciplinar é trabalhar as interações de forma polivalentes e que vai além. Um exemplo desse pensamento é a ciência Ecologia, esta trabalha o ecossistema, como exemplo: a formiga possui sua organização, interagem com o planeta em algumas partes, pois nos seres humanos compartimos os mesmos espaços, interagimos de uma forma direta e indiretamente, mas cada qual no seu espaço que compõe o todo. Então este espaço é “inter” das interações do homem, natureza e formiga, “poli”, pois são multiplicidades de mediações no ecossistema ecológico e ao mesmo tempo interdisciplinar, nas suas relações e transdisciplinar, pois vai além da mera relação do próprio ecossistema.

Portanto, ninguém em nossa sociedade está sozinho. O pensamento fragmento afasta o próprio ser humano da vida. Atualmente na educação nunca se falou tanto no pensamento complexo como atualmente, pois a escola pontua constantemente sobre as interações dos indivíduos com o planeta terra. Vivemos a era das conexões, do conectar saberes. Pois “a noção de homem está fragmentada entre diversas disciplinas das ciências biológicas e entre todas as disciplinas das ciências humana: a física é estudada por um lado, o cérebro, por outro, e o organismo, por um terceiro, os genes, a cultura etc”. (Morin, 2010, p. 113). Estas conexões devem ser realizadas por meio da realidade, enquanto o homem não tiver um olhar extradisciplinar viveremos em unidades desconexas. Para tanto, Morin nos apresenta as seguintes definições para interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade: interdisciplinaridade pode significar troca e cooperação, a multidisciplinaridade

<sup>78</sup> Basarab Nicolescu, *Nous, la particule et le monde*, Paris, Le Mail, 1985.

associação de disciplinas e a transdisciplinaridade, trata-se dos esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas. Portanto, o processo contextual é fundamental para realização da cooperação dos saberes.

## VYGOTSKY E A INTERAÇÃO

Destacar alguns pontos principais sobre o processo da relação entre aprendizado e desenvolvimento. No que tange a zona de desenvolvimento proximal<sup>79</sup> podemos inferir sobre o processo de desenvolvimento e aprendizado, que pode ser interiorizado nos indivíduos, os conteúdos, as ferramentas psicológicas da sua cultura<sup>80</sup>, no aspecto interpessoal e intrapessoal. Deste modo, Vygotsky (1984, p. 98) nos apresenta a seguinte argumentação:

*A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental.*

Vygotsky apresenta a zona de desenvolvimento proximal, como uma zona que sempre está em constante movimentação. A zona de desenvolvimento proximal nunca é igual a do outro indivíduo, pois funciona em um processo interativo. A estrutura de um indivíduo sempre está mediada pela inter-relação com o outro indivíduo dentro do contexto das ferramentas culturais apropriadas para uma situação assim, a zona de desenvolvimento proximal sofre constantes modificações. “a zona de desenvolvimento proximal, não é uma zona estática, mas dinâmica, em que cada passo é uma construção interativa específica desse momento, que, por sua vez, abre diversos canais de evolução futuros” (COLL, 2004, p. 100).

Além disso, a zona de desenvolvimento potencial e a zona real estão inter-relacionadas com a zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento potencial permite uma compreensão ampla, para educadores, sobre o “curso interno de desenvolvimento” segundo (VYGOTSKY, 1984, p. 98).

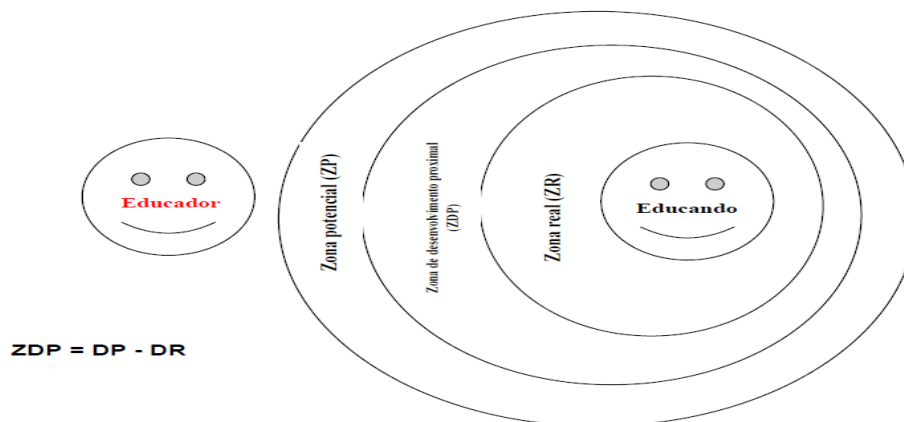
Esse desenvolvimento ocorre pelo processo de evolução psíquica que é o trabalho do homem com ajuda de instrumentos. São instrumentos de todos os objetos por ele criados, sem esquecer a linguagem, que é o instrumento de mediação por excelência. Esse processo de interiorização ocorre do interpsicológico para o intrapsicológico, ou seja, de fora para dentro. A operação externa se reconstrói e se internaliza. O sujeito internaliza a cultura e a difunde. Deste modo, a zona de desenvolvimento potencial ocorre com aquilo que pode ser feito hoje com ajuda e a zona de desenvolvimento real é aquilo que a pessoa pode fazer atualmente sem ajuda. O sujeito se co-constrói na inter-relação com o outro, difunde dentro dos aspectos culturais e sociais. Por exemplo, para uma cultura determinados assuntos são fundamentais e para outra aquele mesmo contexto é um absurdo. Portanto, a zona de desenvolvimento proximal é o resultado da zona de desenvolvimento real com a zona de desenvolvimento potencial. Este processo desenvolver-se graças a mediação e interação. Destacamos também, a inter-relação do aprender a aprender constantemente. Como podemos observar abaixo na figura 2:

---

<sup>79</sup> Zona de desenvolvimento proximal.

<sup>80</sup> “o processo envolvido na transformação das atividades ou dos fenômenos sociais em fenômenos psicológicos é o de interiorização. A interiorização é a reconstrução em nível interpsicológico de uma operação intrapsicológica, graças as ações de signos.” (COLL, 2004, p.98).





**Figura 2** – Abordagem sócio-interacionista enfatiza os contextos sociais de aprendizagem e que o conhecimento é construído mutuamente; a teoria de Vygotsky ilustra essa abordagem. Fonte: do próprio autor.

Para tanto, devemos refletir sobre a importância da zona de desenvolvimento proximal para educação da inter-poli-transdisciplinar. O educando é percebido como aquele que aprende os valores, a linguagem e o conhecimento, que seu grupo social produz a partir da interação com o outro, tanto alunos como educadores. Além disso, a escola é um local onde há intencionalidades na intervenção pedagógica e é isso que promove o processo de ensino e aprendizagem. O educador interfere de forma objetiva, intencional e diretamente na zona de desenvolvimento proximal de cada educando e de forma mediada. Portanto, a aprendizagem é entendida como fundamental ao crescimento, adaptação e desenvolvimento dos processos de interação social dos educandos, pois “quando a nós, seres culturais e sociais só podem ser autônomos a partir de uma dependência original em relação à cultura, em relação a um saber. A autonomia não é possível em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos” (MORIN, 2010, 118).

## **VIK-INTER-POLI-TRNASDISCIPLINAR E A BIO-SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO**

O projeto “VIK MUNIZ E SUAS LINGUAGENS”<sup>81</sup>. O objetivo foi religar saberes pertinentes as disciplinas do primeiro ano do ensino médio de forma direta e indiretamente. Pois detectamos que os educandos chegavam ao primeiro ano

<sup>81</sup> Projeto realizado na escola técnica de Sapopemba (Cetro Paula Souza), com educandos do ensino médio. Esta região localiza-se na zona leste, periférica de São Paulo, capital. Os educandos pertenciam ao primeiro ano. Chegaram com raízes do ensino regular de forma fragmentada. Perante este problema objetivamos de forma pedagógica o uso da Inter-Poli-Transdisciplinaridade, para que os mesmos pudessem aprender a religar, conectar saberes de forma policompetente. Todas as disciplinas contribuíram para o processo reflexivo e co-construído dos saberes relacionados a cada temática. Organizamos o projeto da seguinte maneira: primeiro dividimos os cento e vinte alunos (120) em 12 grupos, correspondendo a uma determinada disciplina, em seguida, cada grupo recebeu uma temática daquela área em questão. Por seguinte, os educandos tiveram que pesquisar sobre área e outras disciplinas. Com a fundamentação teórica, perceberam que não era o suficiente, então passaram a interligar os saberes de forma transdisciplinar. Quando pesquisaram os materiais para composição dos quadros, ficou evidente a “cooperação” dos saberes, e que o conhecimento não é fragmentado, além disso, evidenciaram que existe complexidade nos saberes pertinentes do século XXI, como bio-sustentabilidade, pois todos os quadros foram confeccionados e fotografados, representando a assim a mesma linguagem do artista Vik Muniz.

com o pensamento extremamente “coisificado”<sup>82</sup>, pois sentíamos dificuldades em trabalhar contextos disciplinares que apresentavam interligações com outras áreas do conhecimento, como por exemplo, no processo redacional em Língua Portuguesa<sup>83</sup>. O projeto teve a durabilidade de um semestre, contando com a interação, mediação de todas as disciplinas e o comprometimento dos educadores da instituição. As temáticas foram permeadas por cada disciplina de forma multidisciplinar, em seguida passamos para a concretização do trabalho de forma interdisciplinar e por último transdisciplinar. O produto do projeto foram às obras na linguagem fotográfica, representando todas as disciplinas por meio da inter-poli-transdisciplinaridade. Este projeto foi extremamente enriquecedor aos educandos, permitiu a abrangência do olhar extradisciplinar e co-interagiu de forma reflexiva na ação e sobre a ação do ato de pensar. Para compreendemos melhor este processo podemos destacar um pensamento do artista contemporâneo brasileiro que foi ao encontro deste panorama educacional, segundo Muniz (2007, p. 6):

*A fotografia não revela o mundo como um todo, mas como uma versão dele, cuidadosamente editada. Ela não está presa à verdade em qualquer circunstância que seja, pois está ligada a uma opinião, o que, aliás, a faz mais humana do que mecânica. Além do mais, a fotografia tem o poder de transmitir os dados visuais não como o olho os percebe, mas como o cérebro os desenvolve, isto é, como um produto intelectual acabado.*

Podemos notar que Vik Muniz nos relata ao ponto da afetividade que a fotografia pode destacar. O artista afirma que a imagem pode dialogar como expectador, interagir, gerar mediações onde os saberes ultrapassam barreiras e se interligam em novos saberes, como na ideia da inter-poli-transdisciplinaridade. Esta dialogia da fotografia permite várias camadas de complexidade, pois ele transfere imagens que o mundo já conhece e que estão exauridas na mente das pessoas, assim desta forma ocorre um novo saber pertinente dentro de uma nova temática cotidiana ou simples. Além disso, objetivamos uma interação nos aspectos da bio-sustentabilidade na produção dos quadros. Sustentabilidade é uma maneira de ver e agir no mundo, pois a forma como visualizamos o mundo. Desta forma, podemos impactar o mundo de ótica positiva ou negativamente, assim, sociedade e ambiente em que vivemos estão inseridos do ponto de vista econômico e social. Podemos observar também que a economia mundial foi organizada em apenas extrair, produzir, vender, consumir e descartar, sem se importar com os impactos no planeta. Portanto, não somos livres da natureza, mas fazemos parte de um ecossistema planetário, onde estamos inseridos e mediados pelas interações entre planeta e sociedade em suas organizações.

Vik Muniz interage e vai além dos saberes, utiliza-se da fotografia como ferramenta de interação entre o mundo e o planeta. Estas argumentações anteriores foram fundamentais para o desenvolvimento do nosso projeto. Os educadores de todas as disciplinas permearam conhecimentos de forma a compartilhada e interligaram as ações da transdisciplinaridade, de forma policompetente, interdisciplinar dentro de vários contextos em um vaivém de saberes contextualizados. Finalmente, o projeto foi concebido, os educandos aprenderam a ter um olhar extradisciplinar. Podemos observar abaixo os produtos deste processo:

---

<sup>82</sup> Terminologia utilizada por Edgar Morin, para referir-se aos processos da fragmentação sem a contextualização que a inter-poli-transdisciplinaridade permite cooperar.

<sup>83</sup> Disciplina ministrada pelo próprio autor do artigo.





**Figura 5** – São algumas imagens dos trabalhos desenvolvidos e expostos. Fonte: do autor

Enfim, o projeto buscou convidar educadores e educandos ao movimento do vaivém, “progride indo das partes ao todo e do todo às partes; o que é nossa ambição comum”. (MORIN, 2010 p. 116).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASARAB NICOLESCU, Nous: *la particule et le monde*, Paris, Le Mail, 1985.

COLL, Cesár. Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. in: COLL, C; MARCHESI, Àlvora; PALACIOS, Jesús & Colaboradores. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Volume: 2. Porto Alegre: Artmed. 2004.

CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. In: Educação e transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO/USP, 2000. In: O Manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: Triom, 2001.

DEWEY, John. *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexibgton: Heath, 1993.

Fazenda, I. (Org) *Interdisciplinaridade: dicionário em construção*. SP: Cortez, 2002.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* / trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo. Cortez, 2010.

MORIN, EDGAR. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. trad. Eloá Jacobina. 17º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

MUNIZ, Vik. *Reflex: vik de A a Z*. São Paulo. Cosac Naify, 2007.

PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo. Cortez, 2010.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SILVA, D. J. *O paradigma transdisciplinar: uma perspectiva metodológica para pesquisa ambiental*. Disponível em: <[http://www.ufrj.br/leptrans/link/pesquisa ambiental.pdf](http://www.ufrj.br/leptrans/link/pesquisa%20ambiental.pdf)>.

SOMMEMAN, Américo *Inter ou transdisciplinaridade?: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus, 2006.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* / trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem* / trad. Jefferson Luis Camargo. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

## **Eixo 4 - CIDADANIA E PRÁTICAS ESCOLARES**

### **EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DEMOCRÁTICA**

SANTOS FILHO, José Camilo dos  
UNICAMP/UNOESTE

#### **RESUMO**

Os objetivos deste trabalho foram indagar das razões do renovado interesse pelo tema da cidadania durante as duas últimas décadas do século XX e delinear diretrizes de uma nova proposta de educação para a cidadania democrática. Assim, este texto destaca, num primeiro momento, as principais razões do novo interesse por esse tema e, num segundo, esboça o delineamento de uma nova proposta para a formação para a cidadania.

Palavras-chave: Conceito de cidadania; educação para a cidadania; educação para a cidadania democrática.

#### **NOVO INTERESSE PELO CONCEITO DE CIDADANIA**

No decorrer das duas últimas décadas do século XX assistimos a um momento histórico que passou a considerar a cidadania como um conceito de importância significativa. No entanto, como consequência deste reconhecimento, a pesquisa recente tem descoberto a grande complexidade de sua história e a condição presente para aprimorar nossa compreensão deste conceito.

No passado antigo e moderno, houve outros períodos históricos de interesse pela cidadania, com frequência associados a Estados específicos. Assim, podem ser citados: a Grécia dos séculos V e IV antes de Cristo, a Roma do século I antes e depois de Cristo, Florença no final da Idade Média e os Estados Unidos e a França no final do século XVIII. Diferentemente dessas situações, no presente o interesse pela cidadania é global. Segundo Heater (1999), esse interesse deriva de vários eventos e preocupações que ocorreram nos anos 80 e 90 do século XX.

Primeiro, a emergência da hegemonia política e doutrinária da nova direita nas democracias liberais estabelecidas, especialmente sob a liderança dos Estados Unidos e do Reino Unido, colocou em questão a validade da 'cidadania social', ou seja, da provisão dos benefícios do estado de bem-estar como um direito. A concessão desse direito visou assegurar maior igualdade entre os cidadãos, objetivo que seria inalcançável se as forças de mercado simplesmente prevalecessem.

Segundo, as grandes migrações humanas, a crescente consciência política das diferenças étnicas dentro dos estados e a consciência de que os estados têm-se tornado multiculturais em sua composição demográfica têm colocado em crise o conceito de cidadania como identidade cívica.

Terceiro, associada a essa mudança, a consciência étnica, cultural e nacional levou ou a afrouxamento ou à fragmentação das políticas implementadas até agora como estados-nação. Nessa situação, só um governo estável ou forte pôde preservar uma cidadania nacional. Onde essas duas condições falharam, o estado-nação se desintegrou, como foi o caso da ex-União Soviética e da ex-Iugoslávia.

Quarto, os governos que sucederam os regimes autoritários e procuraram reconstruir seus sistemas políticos segundo o modelo democrático liberal elaboraram novas constituições e adotaram novos modos de conduzir a vida pública para tornar

efetivos os direitos legais e políticos de cidadania. Tanto os países ex-comunistas, como os da América Latina e a África do Sul passaram pela experiência semelhante de aprimorar o conceito de cidadania para seus povos.

Quinto, há uma consciência crescente de que para um grande número de pessoas de diversos países do mundo a ideia de cidadania é ainda vazia de conteúdo e de significado, uma vez que estão privados de praticamente todos seus atributos.

Sexto, uma vez que a validade do estado-nação está sendo questionada, uma nova categoria de cidadania está sendo legalmente definida, como no caso da União Europeia. Para além da cidadania europeia, a globalização e as preocupações ambientais estão fazendo renascer o antigo conceito de cidadania cosmopolita, a consciência de uma cidadania planetária. Como observa Heater (1999, p. 3), “essas tendências são parte do crescente reconhecimento de que cidadania é um sentimento e status múltiplo e não singular”.

O interesse pela cidadania pode também ser atribuído, segundo Echeverria (2000) a dois tipos de razões. A primeira razão se refere às transformações do espaço social e político que afetam o modo de inserção dos cidadãos no espaço político. A crescente globalização econômica e cultural, a debilitação do Estado nacional, o desenvolvimento de instituições supra-estatais de governança, a consciência dos direitos e riscos compartilhados, a afirmação localista de identidades coletivas minoritárias, a crise do Estado de Bem-Estar social, as migrações em grande escala e a crescente pluralidade cultural das sociedades humanas são alguns dos fenômenos e processos contemporâneos que se ampliaram a partir das duas últimas décadas do século XX e se consolidaram durante a primeira década do século XXI. Essas tendências vêm sofrendo certo impacto da atual crise da economia mundial, mas certamente terão força suficiente para revertê-las para o *status quo ante*. Mesmo diante desta nova situação histórica do Estado, a condição cívica continua sendo o eixo da vinculação do indivíduo à comunidade política e de seu disfrute dos direitos de cidadania.

A segunda razão indica que estas mudanças, ao mostrarem os riscos de desintegração dos espaços da cidadania clássica, tendentes a tornarem nebulosas suas fronteiras geográficas e a se fragmentarem em seu interior, revelam a necessidade de o Estado ter cidadãos bons e ativos. Há uma consciência crescente de que a estabilidade e integração das sociedades democráticas só serão asseguradas se, além de instituições políticas e ordenamentos jurídicos adequados, tiverem cidadãos participativos, comprometidos, tolerantes e solidários com o interesse público de sua sociedade e não apenas titulares de direitos individuais ou clientes-consumidores. Esta nova situação histórica requer a formação de um novo tipo de bom cidadão e de virtude cívica.

Como salienta Helena Araújo (2007), o conceito de cidadania tem-se tornado nesses últimos tempos um discurso mobilizador na área da educação, nas ciências sociais, na política e na legitimação de políticas educacionais. Tem-se constituído num conceito sedutor a atrair e estimular os mais variados setores da sociedade contemporânea.

É manifesta a visibilidade do debate atual sobre cidadania para justificar a participação democrática nos diferentes setores da sociedade e do Estado, defender a expansão dos direitos, expressar a preocupação com a justiça social e preservar o estado de bem estar social como uma conquista da cidadania. Tem razão Stewart (2001, p. 185) ao afirmar que “a cidadania tem estado no centro de uma relação dialética entre dominação e empowerment” (empoderamento).

Várias perspectivas sobre cidadania, entendidas em sentido restrito ou expandido, se relacionam de forma estreita com concepções de estado, de classe social, de gênero, de diversidade étnica, de indivíduo, de comunidade, de poder, de igualdade, de diferença, de exclusão, de inclusão. Essa polifonia do conceito de cidadania, como a define Araújo (2007), recentemente apenas se complexificou um pouco mais, pois, como lembra Heater (1990, p. 163),

*Desde a história dos seus primeiros tempos, o conceito já continha um conjunto de sentidos relacionados com um estatuto legal ou social, um meio de identidade política, o enfoque em lealdade, um requisito de deveres, uma expectativa de direitos e uma medida de bom comportamento.*

As visões mais conservadoras, especialmente as liberais e neoliberais, defendem a necessidade de controle dos gastos sociais do Estado e a redução das políticas sociais para se evitar uma crise fiscal. Reconhecem também a existência de uma crise moral na família e denunciam a política estatal de ajuda às populações pobres por estimularem a cultura de passividade (TORRES, 1998,2001). Por outro lado, perspectivas mais progressistas propõem o alargamento dos sentidos de comunidade e de inclusão, enfatizam os direitos e denunciam as formas de exclusão promovidas pelo próprio Estado. Visões mais recentes defendem um conceito de cidadania baseado na diferença ou diversidade, mais do que na igualdade. Sua pretensão é destacar as contribuições das perspectivas feministas e criticar o conceito de cidadania como uma narrativa moderna masculina que exclui e invisibiliza as mulheres como grupo de gênero e as representa como não cidadãs (ARNOT, 1997).

Embora reconhecendo a contribuição do pensamento feminista para o alargamento do conceito de cidadania, no âmbito deste texto vamos nos restringir à análise do legado das perspectivas clássicas sobre o entendimento de cidadania, por entendermos a relevância deste esclarecimento para o aprofundamento da compreensão e da prática efetiva deste conceito na sociedade brasileira, entendendo que o aprofundamento da democracia e da cidadania são o caminho pacífico e viável no momento para a conquista progressiva de direitos iguais e para a redução da desigualdade social.

Na perspectiva clássica, em função de pressupostos teóricos e epistemológicos diferentes, distinguem-se três visões de cidadania: a) a visão liberal, que prioriza o indivíduo e seus direitos e acentua a liberdade do indivíduo perante o constrangimento do Estado; b) a visão do republicanismo cívico, que acentua o bem comum que tem de ser construído e coloca a comunidade política acima dos interesses individuais; e c) a visão socialista/socialdemocrata, que defende um Estado que deve velar por direitos iguais e se preocupar com a concretização da igualdade social. Em trabalho recentemente publicado, tratamos das duas primeiras visões de cidadania (SANTOS FILHO, 2013). Junto com a terceira citada acima, essas visões podem ser consideradas como pano de fundo da discussão sobre educação para a cidadania democrática no contexto da sociedade brasileira. Sua compreensão mais aprofundada é condição essencial para a valorização da cidadania no mundo contemporâneo e da educação para a cidadania democrática na sociedade atual.

## **NOVA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA**

Durante a década de noventa do século XX e na primeira década do século XXI, diversas iniciativas dos países das Américas foram tomadas para o estudo, análise e decisões concretas relacionadas à implementação de uma nova proposta de educação para a cidadania. Assim, a Conferência Internacional da Civitas Panamericana, realizada em Buenos Aires em 1996 sob o patrocínio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e de outros organismos internacionais, explorou as diferentes maneiras de fortalecer a cultura democrática por meio da educação formal e informal, da introdução de novos currículos escolares e da ampliação da atuação educativa das famílias, igrejas, comunidades, sindicatos e organizações do terceiro setor. Em sua Estratégia para a Modernização do Estado, vigente desde 2003, o BID reconheceu que a consolidação da democracia na região requer uma cultura política baseada na ética, nos valores e na cultura cívica democrática. Por isso, se dispôs a apoiar programas de educação cívica democrática nos projetos de reforma do sistema educativo e de reformas curriculares orientados para a promoção da cultura da tolerância, liberdade, participação, responsabilidade e solidariedade social. Coerente com esta diretriz, sua Estratégia de Educação reitera o papel relevante da educação na formação do cidadão e na governabilidade democrática.

A Rede de Educação, do Diálogo Regional de Políticas organizada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, realizou reuniões regionais e sub-regionais para tratar de temas prioritários para a política educacional dos países membros. Os vice-ministros da região escolheram a educação cidadã como tema para ser discutido durante sua VII Reunião, realizada em



fevereiro de 2005. Para subsidiar a discussão desta reunião, o Banco encomendou a realização de duas pesquisas para comparar a situação da educação cidadã nos países desenvolvidos com a dos países latino-americanos e do Caribe.

Em agosto de 2005 realizou-se a IV Reunião de Ministros da Educação do hemisfério em Trinidad y Tobago sobre o tema “Educar para a Cidadania e a Democracia nas Américas: Uma agenda para a ação”. Para subsidiar a discussão deste Workshop, o Banco encomendou um estudo sobre o tema aos pesquisadores Cristián Cox, Rosario Jamarillo e Fernando Reimers (2005). As recomendações desta reunião fizeram parte dos preparativos da IV Cúpula das Américas, realizada na Argentina em novembro de 2005.

A constatação básica dos participantes nesses eventos foi de que a democracia na América Latina e no Caribe está passando por um processo de consolidação e avanço numa dimensão chave da cidadania política - a das regras e práticas de escolha dos governantes mediante a forma pacífica de eleições limpas e periódicas. No entanto, persiste um atraso considerável no desenvolvimento da cidadania civil e social, manifesto na desigualdade de acesso à justiça e na permanência da pobreza e da inequidade. Como observam Cox, Jamarillo e Reimers (2005, Prólogo), “os desafios da pobreza e a governabilidade requerem, com urgência, uma cidadania ativa, politicamente informada e educada, consciente de sua capacidade para influir sobre os assuntos da comunidade e o governo em todos os níveis”.

O potencial da educação para criar capacidades de cidadania ativa nas novas gerações reside fundamentalmente na revalorização da educação cidadã e na sua implementação efetiva pelos educadores. Poder-se-á alcançar, de forma nova e significativa, a superação do distanciamento dos jovens da política democrática e de suas exigências e práticas se a escola for capaz de “responder aos interrogantes acerca de que conhecimentos, valores e habilidades deverão constituir uma educação cidadã que neutralize o cinismo e a apatia diante da política, inculque a cultura democrática como ideal e dote de ferramentas para a ação comum” (COX; JAMARILLO; REIMERS, 2005, p. 1).

A novidade na compreensão contemporânea da educação para a cidadania democrática consiste em entender que ela requer a promoção do desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades, atitudes e destrezas) para a participação cívica e política. Isso implica mudança nos diversos componentes curriculares da proposta para a educação para a cidadania: (1) nos objetivos explícitos dos programas que passam a enfatizar a aquisição de competências; (2) nos conteúdos explícitos dos programas, nas disciplinas específicas de educação cívica, de história e de governo; (3) nos temas transversais do currículo, com conteúdos para promover o desenvolvimento de competências necessárias para viver em democracia; (4) na pedagogia que experimentem os alunos nas escolas e (5) na própria organização da escola. Em suma, torna-se necessário substituir a visão restrita de educação cívica por uma ampliada, que assuma a educação democrática nos diversos níveis organizacionais da instituição escolar e estimule o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da cidadania. Uma proposta relativamente concreta que contempla essas dimensões é a recomendada pela Rede de Educação organizada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

## CONCLUSÕES

A revalorização do conceito de cidadania nos tempos atuais apresenta uma oportunidade valiosa para se repensar a implementação prática dos direitos de cidadania expressos na Constituição Brasileira, nas constituições estaduais e nas leis orgânicas dos municípios. No entanto, a ênfase nos direitos individuais, sem a explicitação das responsabilidades ou deveres correspondentes vem gerando certo desequilíbrio no exercício da cidadania pelos brasileiros. É compreensível que tenha havido ênfase na reivindicação pelos direitos numa época dominada pela negação de muitos dos direitos dos brasileiros. É, porém, chegado o momento de serem explicitados e enfatizados também os deveres individuais e coletivos a fim de se avançar para o devido equilíbrio entre direitos e deveres dos cidadãos numa república democrática. Do contrário, o ônus dos deveres e da

solidariedade continuará a ser exercido apenas por uma minoria de brasileiros que assumem os custos da manutenção dos serviços prestados pelo Estado e pela sociedade civil aos cidadãos menos privilegiados.

Nesta busca pelo equilíbrio entre direitos e deveres da cidadania numa sociedade democrática, torna-se relevante a busca pelo esclarecimento do conceito e desenvolvimento da teoria da cidadania. Como fizemos breve referência no texto, os dois conceitos clássicos de cidadania mais significativos para os países ocidentais são a tradição liberal de cidadania e a tradição republicana cívica. A primeira começa no século XVIII, torna-se hegemônica nos países capitalistas ocidentais e concebe a cidadania centrada nos direitos e interesses individuais e a segunda tem início na Grécia clássica, continua sendo discutida e defendida por grandes pensadores e concebe a cidadania centrada nos deveres e no bem público. É relevante para um estado democrático moderno que se estabeleça um equilíbrio adequado entre os direitos e os deveres de seus cidadãos, se descentralize sua organização política a fim de ampliar o espaço de participação e partilha do poder entre os cidadãos e se diversifiquem as formas de participação na estrutura formal do Estado e nas organizações da sociedade civil.

É importante que as pessoas reivindiquem seus direitos, lutem por eles, mas não esqueçam que vivem numa sociedade, numa comunidade, num Estado que para continuar a existir e funcionar em nosso benefício precisa também de nossa colaboração, solidariedade, serviço civil ou militar. Nossa participação ativa na política formal ou informal é um imperativo da sociedade democrática moderna para assegurar seu contínuo aperfeiçoamento a serviço da cidadania plena.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, H. Cidadania na sua polifonia: Debates nos estudos de educação feministas. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 25. P. 83-116, 2007.

ARNOT, M. Gendered citizenry: New feminist perspectives on education and citizenship. *British Educational Research Journal*, 23(3), p. 275-295, 1997.

COX, C.; JAMARILLO, R.; e REIMERS, F. Educar para la ciudadanía y la democracia em las Américas: Uma agenda para la acción. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo. Julio de 2005. [www.iadb.org/sds/edu](http://www.iadb.org/sds/edu) Acesso em 10 de agosto de 2010.

ECHEVERRIA, J. P. Pluralidad, apertura y calidad de la ciudadanía. *Avances en Supervision Educativa*, Revista .nº 9, Octubre 2008.

HEATER, D. *What is Citizenship?* Cambridge (UK): Polity Press, 1999.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Conceito de cidadania e educação para a cidadania democrática. *Máthesis – Revista de Educação*, 14, Jan./Dez., p. 45-77, 2013.

STEWART, A. *Theories of power and domination*. London: Sage, 2001.

TORRES, C. A. *Democracia, educação e multiculturalismo – Dilemas de cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Vozes, 2001.

## Eixo 4 - CIDADANIA E PRÁTICAS ESCOLARES

### TRABALHO COLABORATIVO DE AUTORIA: REPERCUSSÕES DO TCA NOS PROCESSOS FORMATIVOS DE ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

ALMEIDA, Julio Gomes  
UNICID  
FERREIRA, Cristiane Braga  
UNICID

#### RESUMO

Este trabalho apresenta dados iniciais de uma pesquisa que assume como objeto de estudo o Trabalho Colaborativo de Autoria - TCA, instituído na rede pública municipal como uma das exigências para conclusão do ensino fundamental. O objetivo é discutir as repercussões da implementação deste instrumento nas práticas pedagógicas e de formação que organizam o ensino e a aprendizagem em uma escola da rede pública municipal. Uma das repercussões importantes é a necessidade de formação para dar conta de demandas que emergiram com a implementação do TCA.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo; autoria; rede municipal.

#### INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os dados iniciais de uma pesquisa que possui por objeto de estudo o Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA e propõe-se a compreender as repercussões da implementação do Trabalho Colaborativo de Autoria nos processos formativos e nas práticas pedagógicas que organizam o ensino e a aprendizagem em uma escola pública da rede municipal de São Paulo. O TCA pode ser considerado uma das novidades da reforma educacional proposta pela Gestão Fernando Haddad para o sistema municipal de educação do município. Com isso pretende-se discutir em que medida o TCA contribui para a formação de autores tanto entre aqueles cuja razão de estar na escola é formar quanto dos que frequentam a escola na perspectiva de serem formados.

O TCA será realizado pelo aluno com orientação específica de um professor. Cada professor orienta um grupo de alunos, esse grupo pode variar de acordo com as escolas. Observamos uma mobilização na escola em relação a esse instrumento com professores de módulo (conhecidos como eventuais) ao adentrarem nas salas onde haja a falta do professor, trabalham em suas aulas a própria orientação dos TCA's, seja abordando um tema relativo à pesquisa dos alunos, seja orientando de forma individualizada os grupos em seus questionamentos.

O TCA é proposto como conclusão do Ciclo Autoral últimos três anos da segunda etapa da Educação Básica, ou seja, como conclusão do ensino fundamental. Ao definir este ciclo, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo se manifesta nos seguintes termos:

*O Ciclo Autoral abrange do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Esse ciclo se caracteriza pela construção de conhecimento a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e se concretiza com o Trabalho Colaborativo de Autoria – T.C.A. – elaborado pelo aluno e*

*acompanhado sistematicamente pelo professor orientador de projeto. Alunos e professores se engajarão no processo de elaboração do T.C.A. desde o 7º ano, processo que será concluído no 9º ano. (Nota Técnica nº6, Programa Mais Educação São Paulo, Autoria, p 16)*

Com esta proposta, segundo Fátima Aparecida Antônio, Diretora de Ensino Fundamental e Médio da Secretaria Municipal de Educação SME, a passagem do aluno para o ciclo autoral propõe uma integração entre as áreas do conhecimento e nesta etapa, o conceito de autoria apresenta o aluno como protagonista na realização dos trabalhos com uma visão mais ampla, menos específicas, pois propõe a divisão do trabalho de forma coletiva, assim não realizam apenas objetivos específicos das diversas áreas do conhecimento, mas, sobretudo, desenvolvem outras habilidades não cognitivas como respeito ao próximo, trabalhar em grupo, solidariedade, capacidade de compreensão e outros valores que podem ser transmitidos pelo desenvolvimento do trabalho e que são muito importantes hoje em dia, conforme orientações do Programa Mais educação:

*...concebe-se o Ciclo Autoral a partir de uma proposta pedagógica que favorece o desenvolvimento humano mediante o exercício da responsabilidade, da solidariedade, da tomada de decisões bem como apropriação e manejo do conhecimento culturalmente acumulado com a responsabilidade de transformação social, sendo importante considerar a dimensão de continuidade do processo de construção de conhecimentos pelos estudantes na perspectiva do Ensino Médio (SME/DOT, 2014.p11)*

A proposta do Programa Mais Educação apresenta o projeto como uma proposta pedagógica, assim, o aluno tem seu aprendizado realizado por projetos de sua autoria.

Estudar as repercussões deste instrumento na organização do trabalho escolar tem relevância pessoal e social. Pessoal porque atuando na rede municipal de ensino e participando das discussões sobre a implementação do Trabalho Colaborativo de Autoria como estratégia utilizada para melhorar a qualidade do ensino municipal foram surgindo algumas dúvidas sobre a questão do conceito de autoria, a formação necessário de professores para o desenvolvimento deste trabalho com os alunos e a repercussão dessa novidade no trabalho na escola, uma vez que a escola desempenha papel social importante no processo de formação das pessoas sendo a autoria um dos aspectos mais importantes no processo de inserção social papel social. Neste sentido é de extrema relevância compreender em que medida e as ações a ele relacionadas contribuem para a formação de pessoas de incluir-se na sua maneira de ler e descrever o mundo. Social na medida em que por meio da pesquisa será possível sistematizar e produzir conhecimento que poderá contribuir com os processos formativos que se desenvolvem na escola e ajudar formuladores de políticas públicas de formação.

Para desenvolvimento do trabalho foi adotada abordagem qualitativa e como instrumento de produção de dados, revisão de literatura sobre questões relacionadas à qualidade da educação e sobre a noção de autoria para então entender os fundamentos do TCA e os objetivos de sua implementação. Recorri também à observação participante uma vez que atuo na rede e participamos dos diversos processos formativos que se desenvolvem na escola. Desta forma a pesquisa tem como horizonte compreender em que medida os processos formativos que se desenvolvem na rede pública municipal são compatíveis com a formação de autores. Para pensar a questão da formação tomo com referência as obras de Tardif (2002), Novoa (1996) Ferri (2002) para discutir a questão da autoria assumirei como referência os trabalhos de Guatarrri (1992) Backtin (2003) Foucault (ano), entre outros.

A necessidade de estudar esse tema surge de inquietações que emergiram na minha atuação profissional como professora na rede pública municipal. Atuando como Professora Orientadora de Informática Educativa tenho chegam muitas demandas relativas ao desenvolvimento do Trabalho Colaborativo de Autoria, demanda dos alunos e dos professores. Muitas dessas demandas parecem relacionadas a uma necessidade de que alguém diga com clareza o que a pessoa tem que fazer, dando

sinais claros de falta de autonomia. Refletindo sobre essa situação surge uma questão que norteia a pesquisa: embora tanto se fale e mesmo invista na formação dos professores da rede municipal, esses processos têm promovido efetivamente o desenvolvimento da autoria dos professores? Essa questão sugere a necessidade de compreender em que medida as noções como a autoria autonomia vem sendo compreendida pelos educadores e incorporadas à sua prática cotidiana.

São notáveis as inúmeras críticas sobre a qualidade da formação ofertada aos professores, o discurso de como essa educação pode contribuir para que o sistema educacional de fato seja efetivo, é de grande relevância. Segundo Gatti,(2006), O Conselho Nacional de Educação possui Diretrizes Curriculares Nacionais a serem implementadas, visando uma formação de qualidade para o professor, a questão é que estas diretrizes não costumam ser cumpridas, e a burocracia do nosso estado Nacional permite com que, as leis que regulamentam tal direcionamento sejam, na maioria dos casos deixadas de lado como mostra o trecho seguinte:

*A própria formação é o que preocupa mais. Nós não temos tido uma preocupação substantiva com a formação. Ela é bastante aligeirada e nós temos problemas tanto nos cursos de Pedagogia como nos cursos de Licenciatura, que vêm se arrastando há mais de 40 anos e não foram resolvidos. Ao invés de se repensar toda a grade curricular e a formação dos educadores, que é uma questão muito séria, nós ficamos em discussões, do meu ponto de vista, estéreis, do campo de questões ideológicas e de brigas políticas. A questão curricular da formação do professor, uma formação específica, é deixada de lado.(GATTI, Entrevista à folha dirigida, P. 2)*

Essa citação permite entender que sem formação adequada, temos a qualidade do ensino comprometida, pois os professores têm dificuldades em ensinar seus alunos apropriadamente. "Todas as profissões têm seus métodos de trabalho: o engenheiro aprende a fazer os cálculos, o professor deveria aprender a dar aula bem", explica Bernadette Gatti, pesquisadora do tema na Fundação Carlos Chagas, em entrevista ao site uol educação.

Muitos conceitos têm sido colocados para a rede sem a devida discussão e apropriação, entre eles o de autoria e de autonomia. Por isso, acabam sendo rejeitados ou apropriados de forma precária e utilizados de acordo com interesses nem sempre explícitos. Essa situação tem sido verificada com frequência na rede municipal sendo um grande exemplo a apropriação que historicamente se teve e a utilização que se fez de conceitos como interdisciplinaridade, ciclos de aprendizagem, autonomia, avaliação diagnóstica, currículo, gestão democrática etc e mais recentemente autoria.

Desta forma parece importante destacar a necessidade de buscar os fundamentos dos conceitos que organizam os projetos pedagógicos de nossas escolas e assim evitar a sua utilização a partir de entendimento simplificado. Sem deixar de considerar importante a busca de fundamento pelo menos dos conceitos mais importantes neste trabalho queremos dar destaque para a noção de autoria que, além de central, na organização de um dos ciclos do ensino fundamental no sistema municipal é o cerne também do objeto deste estudo: o Trabalho Colaborativo Autoral.

A noção de autoria está relacionada à visão de linguagem como interação humana desenvolvida por estudiosos vinculados à Escola de Genebra, cujos fundadores inspirados na fenomenologia de Husserl (1907) buscaram uma nova forma de entender a linguagem humana. O entendimento da linguagem como interação humana introduz nos estudos linguísticos o conceito de gêneros textuais e junto com ele as discussões sobre a noção de autoria.

A partir deste entendimento da linguagem a autoria passa a ser entendida como um processo que não se resume, puramente, ao ato criativo. O rito da composição pressupõe um olhar mais complexo quando se considera que a autoria de uma produção seja ela artística, literária etc, vai muito além da escrita. Ficam expressos marca da identidade, traços de um pensar construído pelo tempo e como resultado de uma trajetória das mais diversas experiências naturais ou não, oriundas de eventos e do fator irrefutável do valor intransferível do conhecimento acumulado.

De acordo com FOUCAULT (1992) o conceito de autoria é determinado no final do século XVIII e no início do século XIX, quando é composta a ideia de texto como propriedade onde os autores possuem direitos sobre os mesmos.

*A escrita é o lugar onde o sujeito torna sua ausência singular e sacrifica a própria vida em troca da imortalidade. Essa morte que simboliza a ausência do autor, permite ao leitor liberdade para interpretar o texto, sem que isso signifique que no discurso não estejam presentes as características que servem de diferencial entre cada indivíduo enquanto autor e impõe limites ao leitor. (FOUCAULT, 1992, p 36)*

Nomear o autor, segundo FOUCAULT (1992), confere à obra e ao discurso o princípio da autenticidade, da distinção, ou seja, a valoração do discurso e a permanência, que atribui ao discurso a fixação perene e indissolúvel.

A análise sobre as repercussões e implementação do Projeto, acontece em uma escola localizada na Zona Leste de São Paulo, pertencente à da Rede Municipal de Ensino. Em acompanhamento aos professores do ciclo autoral, o projeto em desenvolvimento na escola está atrelado ao Projeto Político Pedagógico visando promover a interdisciplinaridade, a partir de uma proposta que valoriza o contexto e realidade social do aluno com o propósito de contribuir para uma formação global e sólida dos alunos nos aspectos técnico-científicos, humanos e sociais.

Para melhor organização do trabalho foi decidido que, cada dois professores ficariam responsáveis por uma determinada temática, estruturando o projeto em etapas, a primeira etapa foi responsável por uma conversa informal, afim de, gerar uma conscientização dos alunos sobre a importância do desenvolvimento do TCA para a conclusão do Ciclo Autoral. Nesta etapa, as percepções dos professores apontaram que os alunos ainda não se apropriaram da relevância do projeto, porém todos estão cientes e sabem que serão avaliados.

O projeto do ciclo autoral elaborado na escola apresentara os seguintes objetivos: Integração as diferentes áreas do conhecimento através de uma proposta interdisciplinar, a realização a formação de professores através da construção do projeto, a propiciação de espaços/situações que permitam o desenvolvimento da autonomia e autoria dos alunos, a criação de situações que simulem eventos passíveis da realidade do cotidiano e no contexto social atual, que permitam ao aluno refletir a sua postura acerca do que se espera de um jovem cidadão engajado e ciente do seu papel transformador na sociedade.

Entre os objetivos propostos no projeto do ciclo autoral pudemos verificar a preocupação com a integração dos conhecimentos de forma interdisciplinar por meio das reuniões realizadas com o grupo, porém há resistência de alguns professores que trabalham com o ciclo, pois mesmo proporcionando uma formação continua através das reflexões de suas práticas dentro da escola com o grupo, há professores resistentes aos trabalhos com projetos. Quanto a reflexão e autonomia do aluno, o grupo de professores desenvolveram dinâmicas e atividades que reproduzem a pratica social, levando os alunos a uma reflexão crítica sobre o seu papel na sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Os dados iniciais da pesquisa mostram que a implantação do Trabalho Colaborativo de Autoria vem tendo repercussão nas práticas que organizam o ensino e a aprendizagem na escola pesquisada. Uma das repercussões importantes é uma necessidade de formação para dar conta de demandas que emergiram com a sua implementação.

Conceitos como autonomia, interdisciplinaridade, avaliação, autoria que antes eram utilizados a partir de apropriações precárias para serem empregados precisam ser discutidos sob pena de escancarar a precariedade da própria formação do profissional. Essa situação parece contribuir no sentido de formar um professor mais autônomo e crítico o que daria a esse profissional maior capacidade de atender aos objetivos desta etapa da educação básica.

As demandas decorrentes da implementação do TCA parece contribuir para a reflexão sobre como esse instrumento pode ser utilizado como mecanismo de formação que possibilite aos professores e alunos desenvolvimento do hábito de pesquisa. A partir da pesquisa será possível a construção do pensamento crítico e fundamentado sobre sua realidade, uma maior aproximação da dinâmica social e dos temas presentes no território onde vivem e atuam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J.; Para uma conceitualização alternativa de Accountability em Educação. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>, acessado em 26/09/2014 às 15:24

AFONSO, A. J.; Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares; Revista Lusófona de Educação, 2009, 13, 13-29

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados; cadernos cenpec; São Paulo | v.3 | n.1 | p.135-153 | jun. 2013

BACKTHIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In: Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROSO, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (org). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora

BOURDIEU, Pierre, O Poder Simbólico. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. MEC/SECAD. Passo a passo Mais Educação. Brasília - DF: Mec, Secad, s/d.

BRASIL. Programa Mais Educação – Gestão Intersetorial no Território. Brasília – DF, 2009<sup>a</sup>

BRASIL. Programa Mais Educação – Anexo I - Normas Técnicas

ENTREVISTA COM O PROF. OCIMAR MUNHOZ ALAVARSE; Almeida JG; Revista @mbienteeducação. 5(1): 126-31, jan/jun, 2012.

ENTREVISTA COM CESAR CALLEGARI; Plataforma do letramento; Acesso em 28/09/2012, disponível em <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/538/cesar-callegari-os-desafios-da-cidade-de-sao-paulo-no-fortalecimento-da-educacao-publica.html>

CEIA, Carlos. E dicionário de termos literários; Acesso em 26/09/2014, disponível em [http://www.edt.com.pt/index.php?option=com\\_mtree&task=viewlink&link\\_id=857&Itemid=2](http://www.edt.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=857&Itemid=2)

FOUCAULT, Michel. O que é um autor. Lisboa: Passagens/Vega, 1992

GATTI, Bernadete; Fundação Carlos Chagas; Difusão de Ideias; publicada em dezembro/2006; Entrevista concedida à Folha Dirigida em outubro de 2004, à Ana Paula Novaes.

GUATTARI, Felix. Da produção da subjetividade. Caosmose: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro.Ed. 34,1992.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. Micropolítica: Cartografias do Desejo. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.326 p.

FREITAS, Luiz Carlos de; Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?; Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, fevereiro de 2011.

IDEB, (2014); acesso em 26 de setembro de 2014, disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf) .

INEP, (2011). Acesso em 26 de setembro de 2014, disponível em <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>

LEI COMPLEMENTAR Nº 1078, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2008; Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO; Diário Oficial da União; Portaria nº 282,de 7 de junho de 2013,Dispõe sobre o sistema de avaliação da Educação Básica – SAEB; p.17

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. – 18a. ed. – Petrópolis: Vozes, 2004

SALUM, C. C. (2011) A vivência do outro em Edmund Husserl. Dissertação de Mestrado; Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais; Belo Horizonte.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para implantação/ Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2014.



## **Eixo 4 - CIDADANIA E PRÁTICAS ESCOLARES**

### **EDUCAÇÃO, PESQUISA E CIDADANIA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS BOLSISTAS DO PIBIC-EM**

SILVA, Larissa Reducino

UNICAMP

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz

UNICAMP

#### **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as atividades que foram desenvolvidas até o presente momento no Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional - LaPPLanE da Faculdade de Educação da UNICAMP junto aos alunos-bolsistas do PIBIC-EM, tendo como perspectiva a consolidação do diálogo entre as ciências, uma compreensão importante para a discussão das políticas públicas enquanto temática intersetorial. As atividades desenvolvidas foram: visitas físicas e virtuais ao campus da UNICAMP em Campinas; elaboração de mapa mental com base nas visitas; estudo do livro “Um discurso sobre as Ciências” (SANTOS, 2010) de forma a discutir e relacionar com o cotidiano dos alunos-bolsistas; e estudo do e-book “Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.” (PRODANOV & FREITAS, 2013) para discussão da relação entre Pesquisa e Educação. Todas as discussões tiveram como pano de fundo o empoderamento do aluno enquanto cidadão crítico e ativo na sociedade.

Palavras-chave: Cidadania; Educação; PIBIC-EM; Diálogo científico; Políticas Públicas.

#### **INTRODUÇÃO**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM), oferecido pela Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (PRP/Unicamp) juntamente com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tem como objetivo despertar nos estudantes do ensino médio da rede pública a vocação científica através da participação em atividades de pesquisa científica e tecnológica orientadas por pesquisadores da universidade e seus alunos de graduação e/ou pós-graduação.

As atividades de pesquisa científica envolvem fundamentação teórica, e atividades fora da área acadêmica, a fim de desfrutar espaços de convivência que a universidade oferece e que contribuem para a formação ética dos alunos, desenvolvendo autonomia intelectual e pensamento crítico dos mesmos.

O Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (LaPPLanE), da Faculdade de Educação, recebeu três alunos do PIBIC-EM que iniciaram suas atividades no segundo semestre de 2014, vinculadas à pesquisa “Judicialização do Direito à Educação”. A pesquisa interdisciplinar tem como principal objetivo investigar as decisões do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo entre os anos de 1988 e 2013 com o propósito de reconhecer sua participação diante do controle de políticas públicas educacionais para a efetivação do direito à educação sob o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana na aquisição da vaga escolar.

As atividades desenvolvidas pelo PIBIC-EM estão vinculadas a um dos objetivos específicos do projeto supracitado, a saber: consolidar o diálogo entre as ciências, primordial para compreender as políticas públicas educacionais, desenvolvendo conhecimento sobre a temática que envolve também uma convivência numa sociedade democrática.

Desta forma também contribuímos com a formação do aluno no que tange a duas das finalidades do Ensino Médio previstas no artigo 35, incisos II e III da Lei n.º 9.394/96:

*Art. 35: O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:*

*(...)*

*II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996).*

Sendo assim, o objetivo geral do trabalho com os alunos-bolsistas é conhecer os possíveis diálogos entre as várias áreas do conhecimento, tendo como objetivos específicos identificá-las, pesquisar as características marcantes das principais correntes de pesquisa e estabelecer relações dialógicas entre as áreas e as correntes de pesquisa com base no material levantado e nas leituras indicadas.

Nesse sentido, apresentamos a seguir as atividades desenvolvidas até o presente momento e seus resultados.

## **ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PIBIC-EM/LaPPLanE/FE/UNICAMP**

*[...] Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou colectivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade.(SANTOS, 2010 p.8-9)*

Admitindo-se que a distância entre o Ensino Superior e a Educação Básica persiste, entendemos que seria de extrema importância apresentar a Unicamp para os alunos-bolsistas fazendo-se conhecer os aspectos de pesquisa, ensino e extensão enquanto indissociáveis (art. 207, CF/88) e formadores do tripé universitário (Brzezinski, 2008).

Esse primeiro contato foi estabelecido através de visita virtual e presencial ao campus de Campinas. Os encontros do programa acontecem duas vezes por semana, sendo assim reservamos um dia para visitas presenciais nas diversas unidades e o outro para visita virtual.

Os alunos conheceram os institutos do campus de Campinas, visitando bibliotecas, laboratórios e espaços de vivência. Nas visitas virtuais tiveram oportunidade de conhecer os grupos de estudos das várias faculdades e institutos, bem como as propostas de intercâmbio oferecidas pela Vice-Reitoria de Relações Internacionais (VRERI) e as bolsas oferecidas pelo Serviço de Apoio ao Estudante (SAE).

Ao final das visitas os alunos foram incentivados a refletir sobre a organização e a proposta da universidade através de conversas que evidenciaram suas expectativas com a Unicamp. Para encerrar essa primeira atividade eles produziram um mapa mental representativo no qual apresentaram a universidade levando-se em conta tudo o que para eles foi significativo.

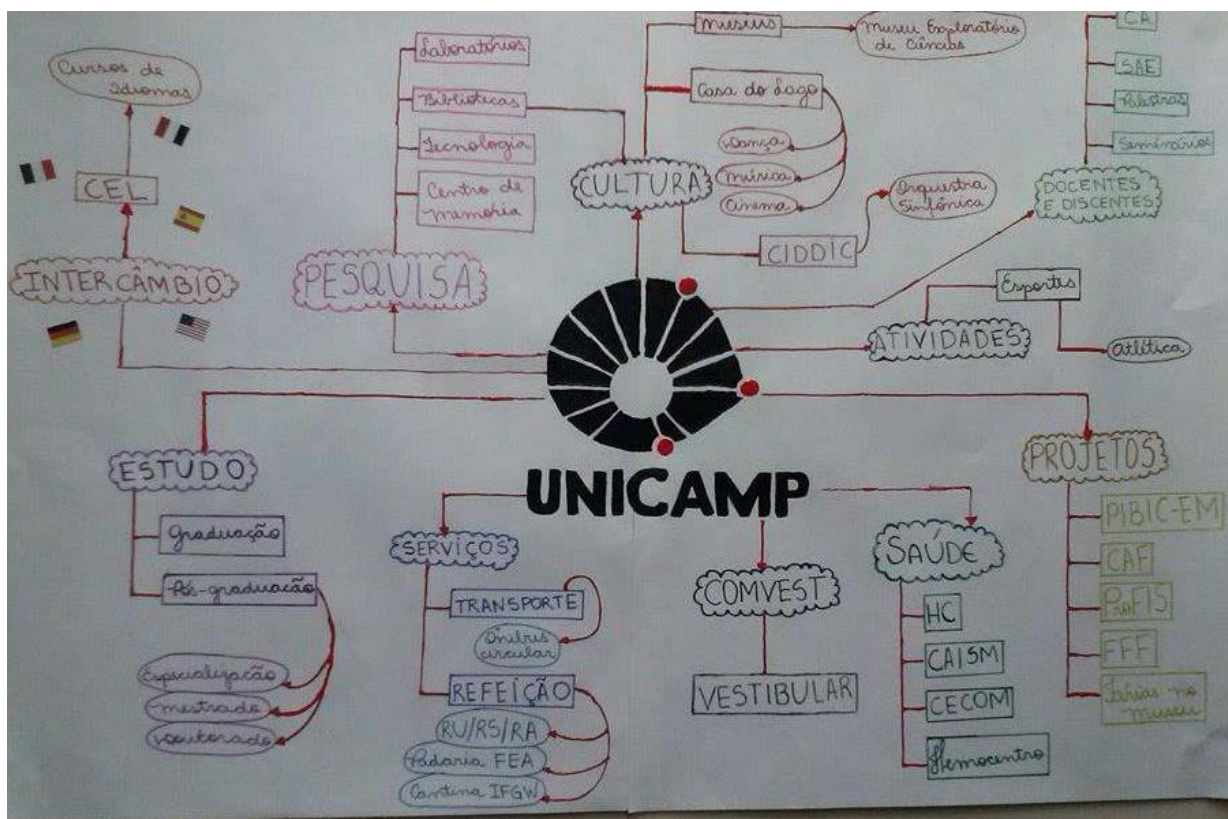


Figura 1: Mapa Mental produzido com as impressões dos alunos do PIBIC-EM

O mapa mental (BUZAN, 1994) é um diagrama voltado para gestão de informações, trata-se de método para planejamento e registro gráfico oriundo de socialização das ideias de todos os envolvidos no processo. Foi escolhido para o desenvolvimento de grande parte das atividades com os alunos-bolsistas por demandar trabalho coletivo dinâmico, de forma a aproximar-se mais da realidade comunicativa dos jovens de hoje.

Os dois meses seguintes foram dedicados a identificar a relação da universidade com as áreas e a produção do conhecimento através da leitura e discussão detalhadas do livro “Um Discurso sobre as Ciências” (2010), de autoria do português Boaventura de Sousa Santos.

No livro o autor faz um apanhado histórico sobre a noção de ciência desde o século XVI até o século XXI, para então tratar do paradigma dominante naquele período (a nova ordem científica hegemônica) que resultou na ascensão de um novo paradigma no início do século XXI. Esse paradigma emergente vem acompanhado de quatro teses: 1) Todo conhecimento científico-natural é científico-social; 2) Todo o conhecimento é local e total; 3) Todo o conhecimento é autoconhecimento; 4) Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Com essas teses Santos (2010) discute o rigor científico e a dicotomia entre as ciências.

Dividimos as atividades em nove momentos que incluíram leitura, discussão e confecção de mapa mental.

O primeiro contato com o livro causou estranhamento aos alunos que admitiram ser uma leitura confusa e labiríntica, o que nos permitiu pensar numa alternativa de trabalho com a dificuldade identificada. Julgamos que uma leitura conjunta seria crucial para explorar as experiências de leitura que os alunos traziam com eles, assim, todas as leituras seriam feitas previamente em casa e depois em grupo nos encontros do projeto.

Nessa leitura prévia os alunos elaboravam um glossário dos termos utilizados pelo autor e que eles não conheciam ou que tinham dúvidas sobre o seu significado. O glossário facilitou o entendimento do texto e serviu de auxílio para as leituras em grupo. Além disso, eles se dedicaram a conhecer os vários autores citados no livro, aprendendo também sobre as suas teorias e contribuições para a ciência.

Ao final do trabalho com o livro de Santos (2010), os alunos entregaram uma resenha individual na qual escolheram uma das teses do paradigma emergente para explicarem e relacionarem com situações do cotidiano. Com essa atividade os alunos demonstraram que as teses se relacionavam com situações da vida escolar e familiar, aderindo significado a elas. Após a entrega da resenha individual os alunos dedicaram-se a elaboração de uma resenha coletiva, abordando os aspectos mais importantes do livro para eles. Foi uma atividade que uniu o grupo por exigir a participação de todos.

O contato com tal leitura fez com que os alunos revelassem seus inúmeros anseios dentro e fora da escola. Considerar as incertezas do conhecimento, como o erro e a ilusão (MORIN, 2003) serviram de apoio para discutirmos o que é ciência e conhecimento, deixando de lado preconceitos e paradigmas construídos por eles.

Com o término do livro de Santos (2010) e o fim das férias, os alunos retomaram suas atividades juntamente com outras duas alunas do programa Ciência e Arte nas Férias (CAF)<sup>84</sup> e desenvolveram, durante o mês de janeiro, um trabalho conjunto.

A nova temática de trabalho girou em torno do tema “Educação e a Pesquisa Científica” que tinha como objetivo compreender o propósito de um projeto de pesquisa fazendo-se conhecer as características marcantes das principais correntes de pesquisa estabelecendo uma relação dessas com o processo de ensino-aprendizagem, de cada aluno, em suas respectivas realidades.

Tendo como base o e-book “Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.” (PRODANOV & FREITAS, 2013) estudamos os aspectos gerais referentes às metodologias de pesquisa e discutimos as correntes.

Incluímos nas atividades de janeiro uma roda de conversa com alunos de graduação que participam de atividades de pesquisa. Recebemos no laboratório dois alunos da Unicamp e um aluno da Universidade de São Paulo (USP). A atividade proporcionou maiores esclarecimentos sobre o que é pesquisa científica, métodos de abordagem e de procedimentos. Além disso, os alunos da graduação compartilharam suas experiências relatando as etapas de uma pesquisa científica.

Os alunos do PIBIC-EM prosseguiram com os métodos de procedimentos e nessa etapa eles assumiram a responsabilidade de guiar os encontros. Em cada encontro um aluno ficou responsável por apresentar aos colegas uma aula sobre o método de procedimento escolhido podendo usar a lousa, os computadores e o datashow disponíveis nas salas da Faculdade de Educação. Para cada método apresentado eles confeccionavam um mapa mental e no final da semana, em grupo, eles elaboravam uma atividade prática para exemplificar o método de procedimento da semana. Para o método estatístico, por exemplo, eles organizaram uma pesquisa informal com os colegas da escola com o intuito de coletar dados para descobrir o número de alunos que já decidiram a faculdade e o curso superior que pretendem seguir ao concluírem o ensino médio. Já para o método experimental, eles prepararam uma tabela incentivados pelo experimento de Gregor Mendel com as ervilhas.

---

<sup>84</sup> 1A UNICAMP em parceria com a Pró-Reitoria de Pesquisa criou o programa “Ciência & Arte nas Férias” que recebe, nas férias de verão, estudantes de escolas públicas de ensino médio da região de Campinas. Os estudantes se envolvem em atividades de estágio nos laboratórios da universidade.

No mais, durante toda a experiência, foram utilizadas outras ferramentas de aproximação e discussão. Para que se sentissem empoderados pelo projeto, criamos uma página em uma rede social na qual foram responsáveis por divulgar atividades, curiosidades e debates feitos nos encontros semanais. Essa atividade teve como objetivo fazer com que os colegas de escola pudessem conhecer o trabalho realizado na universidade, despertando o interesse para que futuramente venham a participar de projetos para o ensino médio.

Ainda pensando em despertar esse sentimento nos alunos, levando em consideração o texto “Hora do Conto: Momento de prazer, trocas, aprendizagem e cumplicidade”(PINTO,1996) pensamos na possibilidade de criar um momento de “leituras livres” com os alunos. No texto a professora compartilha sua experiência com alunos dos anos iniciais, relatando suas práticas de leitura em sala de aula. Adaptando para os alunos do ensino médio pensamos no caderno de recados que se chama “Fica a Dica”. A princípio a ideia era registrar dicas de leituras, porém acreditando que o conhecimento não se dá apenas por leituras acadêmicas deixamos o caderno livre para qualquer dica (livros, poesias, filmes, músicas e citações). Para as músicas eles criaram uma seção de playlist com todos os estilos musicais. Músicas que eles gostam de ouvir em casa e nos encontros enquanto trabalham nas atividades em grupos ou individuais. O “Fica a Dica” foi bem recebido pelos alunos, professores e colegas de graduação que deixam suas dicas e mensagens.

Na atividade que segue os alunos deverão levantar e socializar problemas de ordem local em suas respectivas escolas para, a partir deles, discutir e identificar situações em que o diálogo científico entre as áreas dos conhecimentos pudessem ajudar a buscar possíveis soluções.

Ao final do projeto os alunos deverão elaborar e apresentar o trabalho no XXIII Congresso Interno de Iniciação Científica na UNICAMP, bem como realizar um relatório final de atividades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entendemos que a universidade, assim como a escola e outras instâncias da sociedade, fazem parte do grupo de espaços propícios para o indivíduo desfrutar e exercer sua cidadania, vez que instiga não só o conhecimento, mas também a conscientização política, social e cultural. Essa conscientização pode ser trabalhada de diversas formas, nesse projeto o fizemos através da discussão do diálogo entre ciências criando condições para que os alunos-bolsistas exercessem sua cidadania, tornando-se responsáveis por reivindicar os seus direitos concomitantemente à compreensão crítica do papel de cada um deles numa sociedade do saber.

Em todas as atividades desenvolvidas ao longo do projeto buscamos priorizar uma aprendizagem significativa com os alunos, fazendo com quem eles atribuíssem sentido e relacionassem todo o conhecimento com questões de seus cotidianos no contexto em que estão inseridos. Estimulando assim a crítica, a autonomia e o diálogo, aspectos que dialogam diretamente com a cidadania.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ASSIS, A. E. S. Q.. *Direito à educação: Diálogo entre poderes*. 2012. 315 f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, 2012.

BRASIL. *Lei nº 9.394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 30 mar. 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em: 30 mar. 2015.

BRZEZINSKI, I. . *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: busca e movimento*. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2008. v. 1. 248p.

BUZAN, T. *The mind map book*. New York, USA: Dutton Adult, 1994.

MORIN, E..*Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez , 2003.

## **Eixo 4 - CIDADANIA E PRÁTICAS ESCOLARES**

### **O CONSELHO DE CLASSE E A GESTÃO PARTICIPATIVA**

CHAGURI, Magali Aparecida Leite Penteado  
Docente IMESSM

#### **RESUMO**

O presente trabalho teve como objetivo contribuir para que as equipes escolares reflitam e analisem o conceito, organização e funcionamento do Conselho de Classe e entendam esse momento como espaço de reflexão pedagógica. Essa necessidade se deu devido aos baixos índices apresentados pelas escolas pertencentes a Diretoria de Ensino - Região de Botucatu. Situamos o Conselho de Classe dentro de uma gestão democrática participativa partindo do pressuposto de que o processo não se efetiva somente através de legislações, mas que é um caminho que precisa ser construído pela equipe escolar.

Palavras-chave: Conselho de Classe, Participação, Cidadania.

#### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho tem como objetivo contribuir para que as equipes escolares reflitam e analisem o conceito, organização e funcionamento do Conselho de Classe e passem a entender esse momento como espaço de reflexão pedagógica em que todos os envolvidos pais, alunos, professores, gestores, professores coordenadores e supervisor de ensino possam situar-se conscientemente dentro do processo e consigam redirecionar a ação pedagógica para melhoria do processo ensino-aprendizagem oferecido aos alunos.

Essa necessidade se deu devido aos baixos índices de desenvolvimento apresentado por escolas pertencentes a Diretoria de Ensino de Botucatu e sobre a importância de se refletir sobre o Conselho de classe, sobre seus objetivos, organização e seu caráter avaliativo e de como isso pode redirecionar o trabalho desenvolvido nas escolas de modo a melhorar a aprendizagem dos alunos.

Dessa forma o trabalho foi realizado através de pesquisa bibliográfica com o objetivo de se obter uma fundamentação teórica para orientações à equipe gestora.

Temos como parâmetro situar o Conselho de Classe dentro de uma gestão democrática instituída pela Constituição Federal de 88 e referendada na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, que direciona para um trabalho coletivo e de ação colegiada.

Abordaremos o Conselho de Classe dentro de uma Gestão Democrática Participativa partindo do pressuposto de que esse processo não se efetiva somente através de legislações, mas que é um caminho que precisa ser construído pela equipe escolar.

Apresentamos um breve histórico sobre o Conselho de Classe para podermos entender melhor como foi se constituindo ao longo dos anos para entendermos o tipo de relação atual, ou seja, de que forma o Conselho de Classe passou a integrar os órgãos componentes da escola.

## O CONSELHO DE CLASSE E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A Constituição Federal em seu artigo 206, inciso VI prevê a Gestão Democrática do ensino público na forma da lei, este princípio é consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional da Educação estabelece como um de seus objetivos:

*“(...) a descentralização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.”*

A partir daí, as escolas vêm passando por um processo de redefinição de espaços e de organização interna e externa. Sabemos que as mudanças não são rápidas e nem ocorrem de forma simples. É necessário tempo, esforço coletivo e interesse de todos os envolvidos no processo.

No entanto, é preciso compreender que esse processo não se efetiva através de legislações, mas é resultante, sobretudo da concepção de gestão e participação que temos.

Para que esse princípio realmente se estabeleça é necessário refletir sobre o sentido social da educação tendo em vista que a participação implica em tomar parte no processo educacional, participar conscientemente do trabalho coletivo.

A gestão democrática exige a construção de uma cultura de participação, de um trabalho coletivo, deve ser um espaço onde todos são convidados a refletir, avaliar e propor ações coletivamente.

Falar sobre a gestão democrática da escola com o enfoque na participação da comunidade significa discutir também os conceitos de cidadania, já que o protagonista do processo democrático é o cidadão consciente.

De acordo com Dalmo Dallari (1998, p.14)

*Cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar da vida e do governo de se. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do próprio grupo social.*

A definição de Herbert de Souza (1994) é de que cidadão são pessoas que tem consciência de seus direitos e deveres e dessa forma participam das ações e decisões da sociedade e tomam conhecimento dos acontecimentos do mundo, de seu país, bairro pois tem consciência de que de uma maneira ou de outra há interferências em suas vidas, afirma ainda que sendo assim não abre mão da participação.

Galina e Carbelo ressaltam que é importante perceber que existe uma relação muito forte entre cidadania, consciência e igualdade de direitos, que se não houver exercício de direitos e deveres não há cidadania, bem como não há cidadania entre desiguais. Um dos entraves para a cidadania é a desigualdade.

A escola nesse sentido tem um papel muito importante; é um espaço privilegiado, pois cidadania e democracia se aprendem com a convivência, em sociedade. É na prática diária, no estabelecimento das relações. É no dia-a-dia que desenvolvemos e praticamos a cidadania.

Dessa forma é necessário viabilizar espaços para experimentar a democracia para que a fazer parte da prática diária e se efetive no interior da escola.

A Gestão democrática é uma conquista popular e embora tenha princípios bem definidos existem pontos contraditórios entre o ideal e o que se aplica em nome da democracia.

Segundo os princípios da democracia que são participação e transparência todos devem estar envolvidos no processo educacional – equipe gestora, professores, pais, alunos e a comunidade que deve estar representada pelas instancias colegiadas.



Todas as ações e decisões devem ser tomadas por todos e devem ser do conhecimento de todos. Nesse ponto é importante ressaltar que a criação de instâncias colegiadas é que vão possibilitar e legitimar a participação coletiva nas decisões.

As palavras de Abranches (2003, p.54) reforçam essa ideia:

*(...) nos órgãos colegiados são dadas as possibilidades de participar nos processos decisórios, do acompanhamento, execução e avaliação nas unidades escolares nas questões administrativas, pedagógicas e financeiras.*

O Conselho de Classe é uma instancia colegiada e é definida por Dalben (2006, p.26) como: “instancia formalmente instituída na escola ou órgão colegiado, responsável pelo processo coletivo de avaliação da aprendizagem do aluno”.

É o momento de ressignificação escolar, pois estão presentes professores de várias disciplinas, a equipe gestora, supervisores de ensino, pais e alunos com o objetivo de refletirem sobre o desempenho escolar dos alunos e propor ações que levem a melhoria da qualidade de ensino. Esse momento favorece o desenvolvimento de um processo de reflexão sobre o fazer da escola.

Dessa forma, os Conselhos de Classe são considerados como estratégia importante na busca de alternativas para superar os problemas pedagógicos.

Nesse sentido Vasconcelos (2003, p.70) afirma que os Conselhos de Classe

*(...) são momentos privilegiados para uma reflexão coletiva sobre a prática escolar propiciando o fortalecimento do comprometimento com a mudança e a com a melhoria do processo ensino aprendizagem. Não são espaços de “acertos de contas”, nem de exportação de preconceitos, ao contrário, de busca de alternativas, através da visão de conjunto, permitindo outros olhares, a inauguração de outras possibilidades para o enfrentamento de dificuldades (individuais e coletivas) apresentadas.*

Para um melhor entendimento sobre o papel do Conselho de Classe é importante um rápido resgate histórico dessa instancia colegiada.

Dalben (2004) aponta que a bibliografia a respeito do Conselho de Classe é escassa, que surge na França por volta de 1945 pela necessidade de um trabalho interdisciplinar com classes experimentais. O Conselho de Classe no âmbito da turma, o Conselho de Orientação no âmbito do estabelecimento e o Conselho Departamental de Orientação em esfera mais ampla foram instituídos na reforma francesa em 1959. Para explicar o que essa reforma almejava Dalben cita Rocha (1986, p.19) “organizar um sistema escolar fundado na observação sistemática e continua dos alunos, com vistas a oferecer, a cada um, o ensino que corresponde a seus gostos e aptidões”

A composição do Conselho de Classe francês é abrangente e tinha um caráter específico que era direcionado para a seleção e distribuição dos alunos no sistema dualista que estava implantado na França naquele momento. Os pareceres emitidos pelos Conselhos tinham como objetivo orientar o acesso dos alunos às diferentes modalidades de ensino (clássico ou técnico) de acordo com as aptidões e o caráter aí observados.

De acordo com Dalben, posteriormente estas informações seriam levadas aos Conselhos de Orientação para informarem as famílias.

A atuação destes Conselhos foi bastante debatida e questionada, pois era centrada em uma avaliação classificatória e decidia sobre a vida futura do aluno, uma ação determinada para os objetivos do ensino francês.

No Brasil o conceito de Conselho de Classe chegou ao Brasil através de educadores brasileiros que estagiaram em Sèvres, em 1958. O estado pioneiro para a sua implantação foi o Rio de Janeiro e se deu no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP).

Dalben aponta que a importação das ideias trazidas pelo Conselho de Classe francês, já tinha um processo de desenvolvimento de um ideário pedagógico que estava impregnando o meio pedagógico com suas potencialidades através da pedagogia escolanovista.

No entanto, o Conselho de Classe só foi instituído no Brasil através da Lei de Diretrizes e Bases – Lei 5692/71, que redefine o sistema educacional de 1º e 2º graus. Ela reúne os diversos ramos existentes (secundário, comercial, industrial, agrícola e normal) em um só, e propõe a profissionalização do aluno. Esta lei foi promulgada com o objetivo de orientar o sistema escolar por meio de um processo político pautado pelo autoritarismo sem a participação da sociedade.

As palavras de Dalben (2004, p.24) são muito claras em relação aos reais objetivos da Lei:

*“É bom salientar que o novo sistema educativo brasileiro introduzido pela Lei 5692/71 tinha como um de seus propósitos fundamentais a transformação do estudante em um indivíduo treinável, instrumentalizado nos valores do capital, na competição e na racionalidade deste”.*

O Conselho de Classe, antes da promulgação dessa lei, não se apresentava como instância constituída e ocorria de forma espontânea em algumas escolas que conseguiam enxergar a sua importância pedagógica.

Foi somente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 que se iniciou um processo de ruptura da visão tradicional do ensino, o conceito referente ao sistema educacional foi revisto tendo como base os princípios democráticos.

O trabalho pedagógico passa a ser compreendido numa perspectiva democrática, tendo como base o trabalho coletivo da comunidade escolar.

A constituição dos Conselhos de Classe prevê o lugar de participação dos profissionais, essa participação é garantida a todos os professores que trabalham com as classes.

Dalben (2004, p.32) aponta que os professores deverão analisar e discutir o trabalho que é desenvolvido em sala de aula, ou seja, o professor deve trazer para o Conselho de Classe o rendimento do aluno em relação ao trabalho que foi efetivamente trabalhado em sala de aula.

A autora afirma ainda que:

*“Dessa forma, indiretamente, sua própria pratica docente será objeto de reflexão. Considera-se que essa pratica engloba a concepção de relação pedagógica estabelecida tanto com o aluno quanto com o conteúdo escolar e os processos de ensino aprendizagem”.* (Dalben, 2004, p. 32)

O desenvolvimento de um processo de reflexão sobre a pratica educativa desenvolvida no interior da escola é facilitado através da participação dos professores no Conselho de Classe, tendo em vista que os professores participam das discussões e análises das diversas turmas onde ministram aulas, fato que propicia a interação dos diversos conteúdos, turmas e turnos. Essa situação é favorecida principalmente a partir do 6º ano onde ocorre a fragmentação das disciplinas.

Dessa forma entendemos que o Conselho de Classe é um espaço privilegiado para a reflexão pedagógica, onde todos os sujeitos envolvidos no processo educativo passam a discutir e propor ações educativas que tenham como objetivo sanar as necessidades e dificuldades apontadas no processo ensino aprendizagem.

Não se pode continuar utilizando o espaço do Conselho de Classe, um dos mais profícuo para a transformação da pratica pedagógica em uma instancia de julgamento dos alunos, camuflando os mecanismos de controle arbitrário, de concentração de poder e de exclusão social.

Cruz (2005, p.6) aponta que são poucos os Conselhos de Classe

*“onde se discutem as questões do ensino: processos, métodos, conteúdos, relações, o significado e consequências para a aprendizagem do aluno e a pertinência dessas dimensões com o Projeto Político Pedagógico da escola”.*

Através de pesquisa sobre o Conselho de Classe, Dalben constatou que as reuniões eram caracterizadas por momentos em que os professores traziam os resultados das avaliações realizadas e que gráficos e tabelas organizados com os resultados eram trazidos para a reunião pelos especialistas.

A participação dos professores se resumia na apresentação dos resultados e não se dispunha a realizar uma discussão sobre eles ou sobre os instrumentos e critérios utilizados nas avaliações.

Nesse sentido Dalben (2004, p.36) aponta que o papel político dos Conselhos era o de

*“reforçar e legitimar os resultados dos alunos, como veredictos finais, acabados, já fornecidos pelos professores e registrados em seus diários. Os próprios professores não trocavam suas ansiedades e dificuldades com o trabalho docente, não discutiam entre si as diferenças de posicionamento, e tudo transcorria numa relação individualizada e de isolamento profissional.”*

Essa pratica pode ser justificada no contexto da implantação da Lei 5692/71 e da concepção educacional presente nessa organização.

Cruz (2005, p.8) afirma que ainda hoje os resultados dos Conselhos em muitas escolas limitam-se em muitos casos a determinações aos alunos, tais como: estudar mais, prestar atenção, realizar as tarefas, ser disciplinado, estudar para a prova.

Sendo realizado dessa fora, pautados pelo autoritarismo, discriminação e excludente não estará atendendo aos princípios democráticos.

O Conselho precisa ser orientado de uma forma democrática devendo reforçar e valorizar as experiências praticadas pelos professores e incentivar a transformação da cultura escolar sobre o processo educativo.

Uma forma de se enfraquecer o autoritarismo da educação é a implantação de um Conselho de Classe participativo, pois amplia o espaço para que a comunidade escolar, analise, reflita sobre as questões colocadas pela pratica pedagógica objetivando alcançar a qualidade educacional tão almejada por todos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para que a escola se torne um espaço realmente democrático, que atenda efetivamente a escolarização de todos os alunos é necessário que ela reveja as suas praticas, renove seus valores, princípios, conteúdos e metodologias com base em atividades significativas.

Sabemos que a concretização de processos democráticos é ainda um grande desafio colocado para a gestão das escolas. O trabalho educacional necessita de um esforço de todos e precisa ser realizado com a participação efetiva e integrada de todos os envolvidos no processo educacional

É preciso sair do discurso e colocar em prática uma gestão democrática, onde seja dado espaço para a participação da comunidade, compreender o significado da participação e quais contribuições podem ser obtidas para a melhoria da educação e também da escola de uma maneira geral.

Uma instância que pode colaborar para que esse processo se efetive é o Conselho de Classe, pois é um dos órgãos colegiados da escola pública e se reveste de grande importância e favorece o rompimento com o individualismo e a competição.

É preciso romper com o Conselho de Classe em seu sentido tradicional onde são tratados somente aspectos referentes a promoção/retenção do aluno.

É preciso que ele se transforme em um espaço de reflexão para que os educadores possam rever e avaliar suas práticas com o objetivo de detectar suas falhas, perceberem seus avanços e discutirem as metodologias e procedimentos que estão sendo utilizadas em sala de aula.

A reflexão realizada pelos gestores escolares e professores sobre o que vem sendo realizado pode se transformar em instrumento de aprendizagem para todos.

O processo de autoavaliação dos professores é um processo que precisa ser construído. Os professores devem acreditar numa educação transformadora e que o Conselho de Classe pode ser transformado nesse espaço de reflexão. O aluno também precisa aprender a participar, para poder se tornar um sujeito ativo, crítico e desenvolver sua autonomia para se construir como cidadão.

O aluno precisa se tornar sujeito do processo, deve ser atuante em sala de aula, ser responsável pelo seu processo de aquisição de conhecimento. A sua participação no Conselho de Classe é o momento em que ele pode olhar para suas dificuldades, o que irá facilitar para que atinja os objetivos. Quanto maior for o envolvimento dos alunos, mais ele vai conhecendo o seu processo de aprendizagem o que vai possibilitar um maior desenvolvimento.

Dessa forma não podemos continuar a desenvolver um Conselho de Classe de uma forma superficial, mecânica.

A construção de um caminho que leve a uma análise, reflexão e redirecionamento do projeto pedagógico é preciso ser assumido pela equipe escolar.

Sabemos todas as mudanças são lentas e demoram a se consolidar no interior das escolas, mas é preciso começar.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABRANCHES, Mônica. *Colegiado Escolar: Espaço de participação da comunidade*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96*. Brasília, 1996

CARVALHO, Elma Júlia (org). *Caderno Temático - Gestão Escolar*. Material pedagógico produzido no PDE. Maringá, 2007.

CRUZ, Carlos Henrique Carrillo. *Conselho de Classe- espaço de diagnóstico da prática educativa escolar*. São Paulo: Edições Loyola, 2005

DALLARI, D. A. *Direitos Humanos e Cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998

DALBEN, A. I. L.F. (2004) *Conselhos de classe e avaliação – perspectivas na gestão pedagógica da escola*. Campinas. Papyrus.

GALINA, Irene de Fátima. Gestão democrática e Instâncias colegiadas. In: SANTOS, Almir Paulo. *Aluno sujeito da avaliação: conselho de classe participativo como instancia de reflexão*. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/viewArticle/235>, acesso em setembro 2012.

SILVA, Marta Betanes da. *Conselho de Classe: espaço de análise, reflexão e avaliação do trabalho pedagógico*. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/574-4.pdf>. Acesso em setembro 2012.

SOUZA, Herbert. *Ética e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação da aprendizagem: prática de mudança: por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 2003.

## **Eixo 4 - CIDADANIA E PRÁTICAS ESCOLARES**

### **PROJETOS DE ROBÓTICA EDUCACIONAL PARA CRIAR CENÁRIOS MULTIDISCIPLINARES PARA AUXILIAR NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

DIAS PEREIRA, Márcio Lúcio  
UNICSUL  
ARAÚJO JR., Carlos Fernando de  
UNICSUL

#### **RESUMO**

O avanço dos conhecimentos tecnológicos vem se tornando evidente no cotidiano das pessoas, modificando os seus modos de vida e promovendo transformações na sociedade, pressupondo também, diversas mudanças na Educação. Dentre estas tecnologias, a Robótica, vem chamando atenção de professores e estudantes. Nesse trabalho pretendemos estabelecer conexões entre Robótica e algumas disciplinas do currículo escolar do Ensino Médio, desenvolvendo atividades que evidenciem o trabalho coletivo, a Cidadania, a autonomia, a criatividade, o pensamento algorítmico e o raciocínio lógico. Fundamentado na Aprendizagem Baseada em Projetos e na teoria das Inteligências Múltiplas, que serviram de aporte teórico, evidenciamos a importância do desenvolvimento de atividades, através de um método sistemático de ensino, contemplando etapas e papéis que envolvam os alunos na aquisição de conhecimentos através de um espectro de capacidades e do intercâmbio com outras áreas do conhecimento. Apoiados num ambiente de Robótica Educacional, elaboramos atividades que utilizassem componentes elétricos, eletrônicos de baixo custo e também, materiais de sucata para construção de protótipos robóticos que pudessem ser inseridos em cenários multidisciplinares. O enfoque metodológico qualitativo e quantitativo foi delineado através de um Estudo de Caso, aplicado a um grupo de 20 alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública. As atividades foram estruturadas em módulos de aprendizagem com duração total de 30 horas. Os dados de análise foram produzidos por meio de observações de aulas, registros em áudio e vídeo e avaliação dos protótipos construídos pelos alunos. A investigação realizada apontou resultados favoráveis a utilização das técnicas de Robótica Educacional, através da Aprendizagem Baseada em Projetos, já que as análises das avaliações, o acompanhamento das atividades e as observações dos trabalhos, sugerem que os alunos tiveram uma evolução no conhecimento dos conteúdos curriculares, na adoção de estratégias adequadas à resolução de problemas e no desenvolvimento da criatividade. Ao considerarmos o uso dos recursos da Robótica Educacional, destacamos o quanto estas atividades podem estimular uma visão crítica, engajada e menos alienada sobre os diversos recursos que podem ser utilizados nos Projetos Educacionais, possibilitando a criação de cenários multidisciplinares, que notadamente podem auxiliar no ensino e a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Projetos; Inteligências Múltiplas; Robótica Educacional.

#### **INTRODUÇÃO**

O avanço dos conhecimentos científicos e tecnológicos cada vez mais presentes nas empresas, vem se tornando bastante evidente nas escolas e também no cotidiano das pessoas, são evidências de transformações que certamente modificam

os modos de vida e as relações entre as pessoas, contribuindo para o exercício da Cidadania, já que promove profundas transformações na sociedade, o que pressupõem também, diversas mudanças na Educação. De fato, na medida em que ocorrem as transformações tecnológicas, também deveriam ocorrer as transformações na Educação, no entanto, sabemos que ambas não ocorram de maneira proporcional. Sobre estas relações entre tecnologia e educação Papert (1994) afirma que:

*Assim como a escrita, a pintura e a multimídia de expressão, a Cibernética como meio criativo tem uma melhor chance de ser suficientemente aberta para oferecer algo para todos; e na medida em que não oferece, ela proporciona melhores oportunidades para que trabalhem com maior empenho para ampliar suas possibilidades. (PAPERT, 1994).*

Dessa forma, como professores, devemos tirar proveito de todas estas mudanças e utilizar isso a nosso favor, na verdade, em favor dos nossos alunos e por consequência em favor da sociedade, afinal somos responsáveis por parte dessas transformações. Devemos observar estes novos contextos e sob outros olhares percebermos que essas mudanças já estão ocorrendo. Notemos por exemplo, que atualmente o interesse por assuntos relacionados aos robôs e outras engenhocas eletrônicas, já vem chamando à atenção de instituições de ensino, de professores e de muitos estudantes. Como professores, ao nos referirmos sob a importância dos estudos desses recursos, podemos citar os PCNs (2004), no que tange ao conhecimento das tecnologias:

*A compreensão dos recursos tecnológicos presentes em nosso cotidiano é indispensável para possibilitar o uso adequado, eficiente e seguro de aparelhos e equipamentos, além de fornecer condições para analisar, fazer escolhas e otimizar essa utilização. (BRASIL, 2004).*

Sabemos que estas transformações exigem uma profunda revisão de paradigmas e conseqüentemente a adoção de novos conceitos e metodologias. Acreditamos também, que o desenvolvimento intelectual e social dos alunos ocorra em conjunto e por meio de aprendizagem dos próprios conteúdos escolares de modo especial mediante a aquisição de conceitos científicos, contextualização e interdisciplinaridade.

Esse modo especial, nada mais é do que o desenvolvimento de projetos educacionais significativos e condizentes com a realidade dos alunos envolvidos, portanto, estabelecemos na nossa fundamentação na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e também, na teoria das Inteligências Múltiplas, que servirão de aporte teórico, evidenciando a importância do desenvolvimento de atividades, através de um método sistemático de ensino, contemplando etapas e papéis que envolvam os alunos na aquisição de conhecimentos através de um espectro de capacidades e do intercâmbio com outras áreas do conhecimento.

Apoiados num ambiente de Robótica Educacional, elaboramos atividades que utilizassem componentes elétricos, eletrônicos de baixo custo e também, materiais de sucata para construção de protótipos robóticos, que pudessem ser inseridos em cenários multidisciplinares, gerando um processo de aprendizagem mais participativo e colaborativo. A ideia principal para a utilização da Robótica Educacional é propor ao aluno a construção de um experimento investigatório e exploratório.

A escola deve oferecer sua contribuição à formação do cidadão ao desenvolver metodologias que enfatizem a construção de estratégias, a comprovação e a justificativa de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda da confiança na própria capacidade para enfrentar desafios. Devemos portanto, avaliar as bases teóricas que suportam propostas inovadoras no campo da didática das ciências e da matemática, além disso, se deve organizar o trabalho escolar, promovendo o trabalho colaborativo entre os alunos, justificando assim, o nosso projeto de pesquisa.

## OBJETIVOS

O objetivo do nosso trabalho de pesquisa é investigar as contribuições que a Aprendizagem Baseada em Projetos utilizando recursos de Robótica Educacional podem oferecer, na criação de cenários multidisciplinares, para auxiliar o ensino de alunos do Ensino Médio. Pretendemos estabelecer conexões entre as atividades de robótica com algumas disciplinas do currículo escolar do Ensino Médio e desenvolver atividades de forma lúdica e motivadora que evidenciem o trabalho coletivo, a Cidadania, o senso de liderança, a autonomia, a criatividade, o pensamento algorítmico e o raciocínio lógico. Queremos dessa forma, possibilitar a criação de atividades que possam unir algumas disciplinas curriculares como Matemática, Física, Biologia e Química, além de intensificar a ação, a participação do aluno no seu processo aprendizagem, promovendo a troca de informações e a construção do conhecimento.

## METODOLOGIA

O enfoque metodológico qualitativo e quantitativo foi delineado através de um Estudo de Caso, conforme afirma Gil (2008), “[...] tal delineamento torna-se recomendado exatamente para proporcionar maior nível de profundidade, para transcender o nível puramente descritivo.”

Foram selecionados como sujeitos da pesquisa um grupo de 20 alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma determinada escola pública, convidados a participarem do projeto. Os treinamentos foram ministrados no Laboratório de Informática das Faculdades Integradas Maria Imaculada (Mogi Guaçu/SP). O projeto teve a duração total de 30 horas e foi estruturado em seis módulos de aprendizagem, ministrados durante os meses de Março, Abril, Maio e Junho de 2014.

Os dados de análise foram produzidos por meio de observações de aulas, registros em áudio e vídeo, anotações de aulas registradas pelos participantes, material de apoio didático para as definições técnicas, esquemas e modelos, apresentação e exposição das atividades (protótipos) desenvolvidos pelos grupos de participantes e a avaliação final do projeto, que levou em consideração diversos critérios como originalidade, criatividade, participação, funcionalidade, conhecimentos adquiridos, aplicabilidade, dentre outros.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Numa sociedade sujeita a tantas transformações na qual vivemos atualmente, o professor precisa se posicionar diante disso, não de forma cômoda ou confortável, mas sim, transgredir, no sentido de romper fronteiras, se colocando na vanguarda desse processo de mudança. Com relação a este posicionamento citamos Pereira (2004):

*As exigências do mundo contemporâneo impõem que ofereçamos aos alunos competências básicas que possibilitem o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que, por sua vez, permitam sua adaptação e permanência no mercado de trabalho, bem como sua formação como cidadãos críticos e reflexivos, capazes de exercer uma cidadania participante da construção de uma sociedade justa e solidária. (PEREIRA, 2004, p. 81-82).*

Partindo dessa concepção, os Projetos Educacionais, se mostram como uma modalidade de ensino, que pode auxiliar bastante nos processos de aprendizagem. O Buck Institute for Education (BIE), que representa um importante órgão comprometido em ajudar professores e alunos, define a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) como:

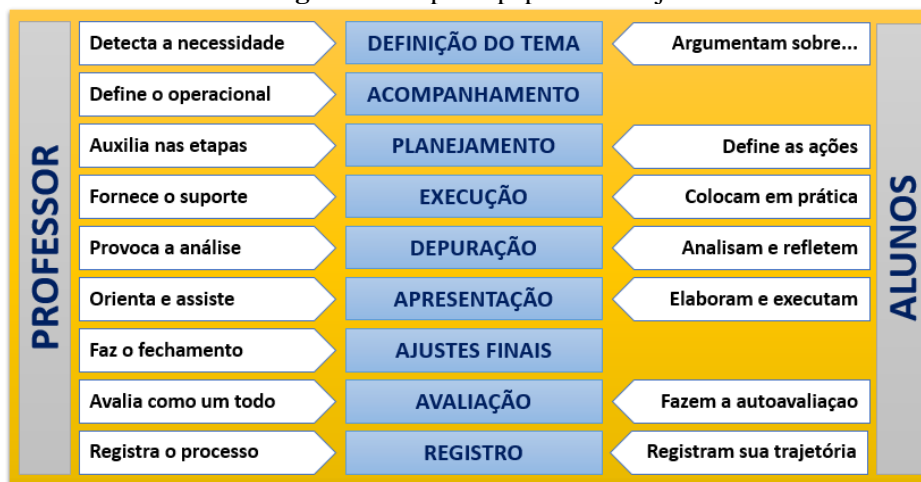


[...] um método sistemático de ensino que envolve os alunos na aquisição de conhecimentos e de habilidades por meio de um extenso processo de investigação estruturado em torno de questões complexas e autênticas e de produtos e tarefas cuidadosamente planejados. (BIE, 2008, p. 18).

A ABP visa ampliar a visão em função de uma prática, permitindo compreender onde e como os projetos podem auxiliar nas práxis. Os projetos têm sido utilizados em praticamente todas as disciplinas e anos escolares, sugerindo que os professores, trabalhando em colaboração com os alunos, desenvolvam uma questão orientadora e motivadora com a qual os alunos possam se identificar. Analisando sob esse ponto de vista, Dewey (1952), já formulava as condições para um bom projeto da seguinte forma: “Um projeto prova ser bom se for suficientemente completo para exigir uma variedade de respostas diferentes dos alunos e permitir a cada um trazer uma contribuição que lhe seja própria e característica”.

Ao fundamentarmos nosso trabalho de pesquisa na Aprendizagem Baseado em Projetos, estruturamos as etapas e papéis assumidos pelo professor e pelos alunos, conforme mostrado no quadro a seguir (Figura 1).

**Figura 1:** Etapas e papéis do Projeto



Fonte: Quadro adaptado de NOGUEIRA, 2008.

Também utilizamos como aporte teórico a teoria das Inteligências Múltiplas, e nesse sentido, nosso propósito é mostrar a importância de desenvolvermos trabalhos que promovam a aquisição de conhecimento através de um espectro de capacidades e do intercâmbio com outras áreas. Podemos melhorar muito o ensino se considerarmos as diferentes combinações de inteligências de cada aluno ao desenvolvermos nossas atividades. Segundo Gardner (1995):

*A inteligência é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários. É da máxima importância reconhecer e estimular todas as variadas inteligências humanas e todas as combinações de inteligências. (GARDNER, 1995, p. 14 e 18).*

Os projetos educacionais contribuem bastante para o desenvolvimento das inteligências múltiplas, desde que sejam capazes de criar desafios e exigir que os alunos proponham soluções. Sob o ponto de vista desta vinculação entre projetos

educacionais e as inteligências, Gardner (1994) nos diz que: “Um projeto fornece uma oportunidade para os estudantes disporem conceitos e habilidades previamente dominadas a serviço de uma nova meta ou empreendimento”.

A fundamentação do nosso trabalho na ABP e na teoria das Inteligências Múltiplas serviram de aporte teórico para evidenciar a importância do desenvolvimento de trabalhos através de um método sistemático de ensino contemplando etapas e papéis que envolvam os alunos na aquisição de conhecimentos através de um espectro de capacidades e do intercâmbio com outras áreas.

Além disso, referenciamos as atividades desenvolvidas neste trabalho, nos conceitos da Robótica Educacional que aborda a importância das tecnologias educacionais no processo ensino-aprendizagem e a forma com que os autores classificam os recursos tecnológicos existentes. Sobre este aspecto Azevedo, Aglaé e Pitta (2012), nos dizem que:

*Hoje, com os novos recursos tecnológicos, levando em conta as diversas possibilidades que os mesmos oferecem, o indivíduo tem a possibilidade de se tornar também produtor de técnicas e tecnologias. Estes artefatos tecnológicos adentram diversos âmbitos da vida social. A educação, como sistema responsável pela reprodução e construção cultural, passa a submergir características emergentes. Dentre essas, um fator determinante de mudança é o aparecimento das tecnologias. (AZEVEDO, AGLAÉ, PITTA, 2012)*

Utilizando estes recursos tecnológicos, foram desenvolvidos diversos experimentos que utilizassem componentes elétricos, eletrônicos e também, materiais de sucata, na construção de protótipos robóticos, permitindo a criação de cenários multidisciplinares e gerando um processo de aprendizagem participativo e colaborativo.

A Robótica Educacional, representa ambientes de aprendizagem que reúnem kits de montagem constituído por diversos dispositivos elétricos, eletrônicos e eletromecânicos, materiais de sucata e softwares que permitam programar o funcionamento dos modelos montados. Usando ferramentas adequadas para realização de projetos, é possível explorar alguns aspectos de pesquisa, construção e automação. A idéia principal é propor ao aluno a construção de um experimento investigatório e exploratório.

Portanto, concordamos com o que diz Dutra (2012), “a Robótica desperta nos adolescentes o interesse em seguir carreiras relacionadas à engenharia, à física e à matemática”, mas também, queremos aproveitar a curiosidade que o tema oferece para trabalhar com atividades práticas que mostre o funcionamento dos robôs e também de sistemas de automação de tal forma que estes alunos possam ser motivados a compreender as ideias fundamentais desta área tão instigante e ainda pouco difundida em sala de aula.

O uso da Robótica Educacional, favorece a interdisciplinaridade, promovendo a integração de conceitos de diversas áreas, como linguagem, matemática, física, eletricidade, eletrônica, mecânica, ciências, etc. Desenvolve a capacidade de argumentação, o senso de liderança, o trabalho em equipe e a criatividade de uma forma lúdica e motivadora. Leva o aluno a questionar, pensar e procurar soluções, partindo da teoria para a prática, usando os ensinamentos obtidos em sala de aula, na vivência cotidiana, nos conceitos, nos relacionamentos e valores.

## **CENÁRIOS DO PROJETO**

Para desenvolver as atividades educativas e manipular os protótipos robóticos que foram criados nas oficinas experimentais, optamos por utilizar uma plataforma tecnológica chamada Arduino, criada em 2005, na Itália. O projeto Arduino é open-source, ou seja, é baseado numa plataforma de hardware e software livres e flexíveis, cujo objetivo era desenvolver atividades educativas utilizando recursos tecnológicos de baixo custo. Através destes recursos é possível criar nossos próprios

projetos, modificar os projetos já existentes e ainda contribuir para diversas comunidades colaborativas, divulgado os trabalhos desenvolvidos.

As atividades desenvolvidas em nosso trabalho de pesquisas, foram estruturadas em seis módulos específicos, cada qual abrangendo assuntos relativos a um conjunto de atividades teóricas e práticas. Podemos observar na Tabela 1, mostrada na sequência, a estruturação modular do projeto, bem como a carga horária estabelecida para que o conteúdo teórico e prático pudesse ser oferecido aos participantes de forma adequada e que tivessem tempo suficiente para idealizar, planejar, construir, testar e depurar suas atividades, seja trabalhando em grupo ou individualmente.

**Tabela 1: Estrutura modular do Projeto**

<b>Módulos</b>	<b>Descrição</b>	<b>Carga Horária</b>
Módulo I	Conhecendo o Arduino	3 horas
Módulo II	Trabalhando com Leds e Displays	6 horas
Módulo III	Trabalhando com Sensores	6 horas
Módulo IV	Automação de Dispositivos	6 horas
Módulo V	Construindo Robôs	6 horas
Módulo VI	Projeto Final	3 horas
<b>Carga Horária Total</b>		<b>30 horas</b>

Os assuntos abordados em cada um dos módulos foram organizados em dois grupos de atividades, caracterizados pelo tipo de trabalho que deveria ser executado pelos participantes:

- **Fundamentações Técnicas (FT):** Informações necessárias a compreensão dos conceitos, envolvendo atividades de pesquisa, discussões em grupos e apresentação de seminários com o propósito de integração dos grupos participantes, permitindo uma melhor compreensão dos fundamentos e o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos.
- **Oficinas Experimentais (OE):** Atividades que contemplam a idealização e criação de protótipos relacionados aos conceitos abordados, além de propor que os grupos efetuassem todos testes e depurações, necessárias para melhorar o modelo projetado.

O desencadeamento das atividades em cada módulo seguiu um percurso metodológico que se iniciava com a contextualização dos conhecimentos teóricos a serem abordados, referentes aos conhecimentos básicos de eletricidade, eletrônica e informática.

Posteriormente, eram propostos diversos experimentos simples, adotando também uma forma de aprendizagem baseada na prática, permitindo que os resultados fossem analisados, tanto no campo da tecnologia, quanto do comportamento demonstrado. Ao longo do processo de aprendizagem o aluno era convidado, a participar ativamente na construção dos referenciais teóricos e práticos desenvolvidos, por meio de aulas práticas e demonstrativas, utilizando os diversos componentes do seu “Kit de Automação e Robótica” disponibilizado no treinamento.

Para a atividade final proposta nesse projeto, os participantes foram organizados em grupos, onde deveriam criar uma atividade diferente que consistiria na utilização dos diversos recursos que foram apresentados durante o treinamento. O propósito dessa atividade era fazer com que cada grupo aplicasse os conhecimentos e práticas adquiridos nos módulos oferecidos no projeto, para construir um protótipo de um robô ou um sistema de automação que utilizasse o maior número

possível de recursos como materiais de sucata, motores, rodas, lâmpadas, relés, sensores e demais componentes para que esse protótipo pudesse se tornar útil aos propósitos definidos pelos grupos.

Os grupos então, fizeram a apresentação dos resultados práticos e teóricos dessa atividade, através da exposição dos diversos protótipos criados, onde foram feitas as avaliações dos coordenadores, professores e dos apoiadores do projeto, além da avaliação entre os próprios grupos participantes. A avaliação final do projeto, levou em consideração diversos critérios como: originalidade, criatividade, funcionalidade, participação e empenho, conhecimentos adquiridos, aplicabilidade, dentre outros.

## CONCLUSÃO

Verificamos através do processo avaliativo uma confirmação do desenvolvimento dos conhecimentos dos participantes, indicando também, o progresso de outras competências associadas, como a resolução de problemas, a capacidade de trabalhar em grupo, o desenvolvimento da criatividade e da autonomia. As atividades realizadas serviram de aporte para o desenvolvimento de alguns níveis de inteligência dos alunos, como o lógico-matemático, o intrapessoal, o interpessoal e o espacial.

As análises das avaliações, o acompanhamento das atividades e as observações dos trabalhos executados nas oficinas experimentais, sugerem que os alunos tiveram uma evolução na adoção de estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões. Os alunos conseguiram trabalhar a formulação e a resolução de problemas, estabelecendo relações entre instrumentos, acessórios e os conteúdos de algumas disciplinas, como a Matemática, a Física e a Química, possibilitando também uma melhor comunicação e cooperação entre os participantes.

Observamos também, que este tipo de alternativa não serve apenas para se compreender disciplinas constantes nas grades curriculares, pois, no decorrer do trabalho, lidamos com diversas situações que possibilitou ações de respeito mútuo, colaboração, comunicação, Cidadania, disciplina, espírito de liderança e criatividade.

Ao considerarmos o uso dos recursos da Robótica Educacional nas escolas, destacamos a existência de elementos livres e abertos adequados para a prática de robótica, permitindo que os participantes possam criar seus próprios protótipos, testá-los e depurá-los, objetivando um contato direto com os principais recursos tecnológicos existentes nesse segmento. Além disso, destacando a utilização de recursos tecnológicos de baixo custo, possibilitando que os participantes pudessem desenvolver diversos tipos de protótipos utilizando materiais de sucata (plásticos, madeira, papelão, parafusos, fios, etc.)

Através das atividades experimentais desenvolvidas pelos participantes, foi possível propiciar discussões a fim de estimular uma visão crítica, engajada e menos alienada sobre os diversos recursos que podem ser utilizados nos projetos educacionais possibilitando a criação de cenários multidisciplinares que notadamente podem auxiliar no ensino e na aprendizagem dos alunos.

Os trabalhos coletivos realizados pelos participantes foram importantes para os participantes, pois conseguiram idealizar, construir, testar e depurar protótipos robóticos que até então, não tinham a dimensão de serem capazes de fazê-los. Os conhecimentos abordados nos temas propostos no projeto foram de grande interesse dos alunos, despertando muita curiosidade e instigando os participantes que muitas vezes questionavam: Como isso funciona? Posso construir isso? Para que serve isso? Fazendo com que superassem alguns desses obstáculos, como a falta de conhecimento técnico da área de eletrônica e construíssem seus próprios protótipos.

Apesar da utilidade e da versatilidade do ensino baseado em projetos e dos recursos oferecidos pela Robótica Educacional, verificamos que essa ferramenta educacional, ainda não é utilizada em larga escala nas escolas brasileiras, nos mostrando que seria importante que as escolas fizessem investimentos para construir, equipar, e manter funcionando projetos que utilizassem a Robótica Educacional.

Acreditamos que isso tenha um impacto positivo na aprendizagem dos alunos, possibilitando inclusive, a criação de projetos de extensão que poderiam ser aplicados tanto em nível de Ensino Médio, como nos anos iniciais de alguns cursos de nível superior. Assim, ao estudarmos melhor como os recursos tecnológicos funcionam, passamos a entender melhor como funcionam alguns mecanismos que estão presentes em nosso cotidiano, além obviamente nos tornarmos profissionais mais preparados para enfrentarmos o mercado de trabalho que se torna cada vez mais influenciado pelas transformações tecnológicas.

É necessário que a escola esteja mais presente no dia-a-dia da comunidade e que a comunidade esteja presente no cotidiano da escola, de modo que os alunos e os professores possam se envolver em atividades voltadas para a Cidadania e o bem estar da comunidade, desenvolvendo projetos que repercutam dentro e fora da escola. Nesse contexto, merece destaque o papel do professor, que certamente terá a oportunidade de introduzir conceitos essenciais para a formação da personalidade do aluno, como a defesa de suas próprias ideias, a autonomia, a cooperação e a capacidade de argumentação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Samuel; AGLAÉ, Akynara; PITTA, Renata. et.al. *Introdução a Robótica Educacional*. In. Semana de Educação Matemática - SEEMAT, 2, 2012, Vitória da Conquista, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, 2012. Disponível em: <[http://www.uesb.br/mat/semat/seemat2/index\\_arquivos/mc5.pdf](http://www.uesb.br/mat/semat/seemat2/index_arquivos/mc5.pdf)>. Acesso em: 18 mar 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM): PCN+ Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias – Física. Orientações Educacionais Complementares aos PCNs. Temas Estruturadores para o Ensino de Física*. Brasília: MEC, 2004.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION (BIE). *Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio*. Tradução Daniel Bueno. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DEWEY, John. *Democracia e educação: breve tratado de filosofia de educação*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

DUTRA, Katia. *Robótica: as novas formas de pensar Matemática e Física na escola*. Editora Moderna. Publicado em: 17 out 2012. Disponível em: <<http://redes.moderna.com.br/tag/robos/>>. Acesso em: 25 out 2014.

GARDNER, Howard. *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. 11. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2008.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Pedagogia dos Projetos: Etapas, papéis e atores*. 4. ed. São Paulo: Érica, 2008.

PAPERT, Seymour. *A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática*. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PEREIRA, Olga Arantes. *Pedagogia de Projetos*. Janus Revista de pesquisa científica – Fatea. Lorena, v. 1, n. 1, 2004. Disponível em: [http://www.fatea.br/seer/index.php/janus/art\\_icle/view/4/3](http://www.fatea.br/seer/index.php/janus/art_icle/view/4/3). Acesso em: 13 mar 2015.

## Eixo 4 - CIDADANIA E PRÁTICAS ESCOLARES

### O FAZER CRIATIVO COMO POSSIBILIDADE DE RUPTURA DO "IMOBILISMO REPRODUTOR" NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES.

SILVESTRINI, Paula M. Prado  
FE-USP (doutoranda) -São Paulo

#### RESUMO

Nossa pesquisa, em andamento, tem como objeto de estudo o fazer criativo como possibilidade de ruptura do "imobilismo reprodutor" de professores e estudantes do EJA, por meio da linguagem da arte, em especial o cinema. Entendemos que a construção do senso crítico, estético e cultural dos sujeitos da educação pode ser mediada pela inserção da arte no processo de ensino-aprendizagem e permitir que professores e estudantes a vivência da fruição, reflexão e produção de uma linguagem, que propicia novas significações e desta forma pode possibilitar rupturas e superação do referido "imobilismo". Nesse sentido apresentamos nesse trabalho, no eixo cidadania e práticas escolares, reflexões, pautadas em pesquisa bibliográfica, em especial na concepção vygotskyana, que buscam contextualizar o conceito de "imobilismo reprodutor" e seu impacto na prática escolar, bem como a possibilidade de rupturas ao mesmo, por meio da construção do fazer criativo do professor e estudante do EJA. Consideramos a possibilidade da arte, no espaço da escola, como a possibilidade de envolver esse espaço em linguagens promotoras de experiências, que provoquem o pensamento crítico sobre o viver e conviver no mundo numa perspectiva social e ambiental. Portanto esse trabalho pretende, pautado em pesquisa bibliográfica com base na metodologia dialética, tecer reflexões sobre as práticas escolares e problematizar se a arte, em especial a cinematográfica, pode atuar no tempo/espaço de sala de aula permitindo que professores e estudantes se construam como sujeitos da aprendizagem ao significar e contextualizar saberes?

Palavras-chave: Imobilismo; Fazer Criativo; Cinema.

#### INTRODUÇÃO

*"O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo."*  
(BARROS, 2010)

Ao considerar transver um verbo apropriado à ação de imaginar, temos a concepção de que o mesmo tem como significado ver além do concreto, isto é, conseguir perceber signos e significados que os olhos não conseguem enxergar, desconsiderar aquilo que é lógico. Acreditamos que no cotidiano dos fazeres educacionais "É preciso transver o mundo", desta forma "trocar lentes" desgastadas com o tempo, e colocar novos olhares para o fazer criativo.

Este trabalho tem por objetivo apresentar pesquisa em andamento sobre o fazer criativo como possibilidade de ruptura do "imobilismo reprodutor" de professores e estudantes do EJA. Para nos pautamos na concepção Vygotskyana, que nos demonstra que se faz necessário ir além da aparência, do imediato, entender a subjetividade com base em uma análise que busque superar a lógica formal.

Na busca do entendimento da unidade dialética entre indivíduo e sociedade, pretendemos realizar reflexões dialéticas sobre as práticas escolares entre adultos professores e estudantes do EJA. Rego (2013) analisa que a perspectiva histórico-cultural do psiquismo elaborada por Vygotsky, fundamenta-se no método do materialismo histórico-dialético, influenciado por Marx e Engels. Nessa concepção a matéria tem princípio dinâmico e está em processo, evoluem dialeticamente na relação tese, antítese e síntese. Nesse processo a história humana seria construída pela produção de indivíduos concretos, que ao estabelecer relações de trabalho entre si e com a natureza buscam garantir a sobrevivência. Considera que o homem faz parte da natureza, sofre suas influências, mas também é capaz de transformá-la conscientemente segundo suas necessidades, assim a compreensão do ser humano exige a compreensão de sua relação com a natureza, pois nessa relação o homem constrói e transforma a si mesmo e a própria natureza, sendo capaz de recriar suas ideias, a partir de sua interação com ela.

Silva (2009) considerando o processo de construção de identidade docente, sua complexidade, contradições e subjetividades, analisa que a memória de vivências escolares influenciam na significação e construção de sentido docente, contribuindo muitas vezes na crença do EU ideal, do aluno ideal, da escola ideal. Dessa forma apenas por meio de um processo de esvaziamento, desconstrução de crenças, que se faz por meio da reflexão crítica do real cotidiano escolar é possível o professor construir identificações de diferentes modos de ensinar, permitindo assim superar a frustração causada por suas crenças e modelos. Afirma que não é possível entender o conceito de identidade docente desconsiderando que os aspectos individuais e sociais são imbricados. Nesse sentido aponta que a capacidade de falar e de agir tem base numa identidade construída no processo de diferenciação entre o eu e os outros, processo esse que exige além de uma auto identificação o reconhecimento dos outros. Vale destacar que o falar e o agir pautado na identidade abarcam a complexidade da pluralidade, isso é as múltiplas identidades do sujeito relacionadas aos vários espaços e papéis vivenciados pelos sujeitos. O falar e o agir nascem de um sujeito cuja identidade possui autonomia relativa considerando os limites e as possibilidades dos processos de socialização primárias e secundárias ao longo da vida.

No livro "O pequeno príncipe" o autor relata a trajetória de alguém, que em processo de "olhar o mundo" percorre vários "mundos", travando diálogos com diferentes adultos. Para o pequeno estes diálogos apresentam lógicas dos adultos, neste enredo o encontro com o acendedor de lâmpadas revela um adulto submetido a uma rotina alienante de trabalho, sem esboçar reação para romper a (i) lógica cruel a que está submetido, o acendedor de lâmpadas apresenta um "imobilismo reprodutor" que choca o pequeno príncipe. O pequeno observa um comodismo diante da realidade, não existe uma busca criativa de superação da quase "escravidão" em relação ao trabalho sem significado. E mesmo tentando "ajudar" na busca de brechas no sistema, não encontra, no trabalhador, tentativas de ressignificar o seu trabalho, as suas ações, o seu mundo.

Assim como na metáfora do encontro entre o pequeno Príncipe e o acendedor de Lâmpadas, podemos inferir que muitas vezes, no espaço da educação de jovens e adultos, espaço esse de encontro entre o "adulto professor" e "adultos estudantes", ambos profundamente marcados pela cultura e história da sociedade em que estão inseridos esta presente também o "imobilismo reprodutor", imobilismo esse que nega o que Vygotsky apresenta como marca essencial do ser humano, o fazer criativo.

Rego (2013) ao analisar as concepções inatista e ambientalista formuladas para explicar o psiquismo humano, aponta que a abordagem inatista, inspirada na filosofia racionalista idealista parte da crença de que as capacidades básicas de cada ser humano, suas crenças e habilidades, são inatas ou já estão potencialmente determinadas, sendo o desenvolvimento considerado pré-requisito para o aprendizado.

Potencialmente as implicações educacionais dessa concepção relacionam-se a um imobilismo do educador e por consequência do próprio estudante, pois cria uma subordinação da educação a determinações inatas, uma convicção de que a educação não supera diferenças e de que o desempenho do estudante se vincula exclusivamente a suas capacidades inatas. A autora destaca que a prática educativa que nasce da concepção inatista não só contamina o olhar do educador quanto ao



desempenho intelectual do aluno, mas também sobre as características comportamentais do estudante, consideradas com reduzidas chances de modificação.

Já na concepção ambientalista, inspirada na filosofia empirista e positivista, são os fatores externos ao indivíduo que determinariam suas características humanas. A autora afirma que tal concepção justificou diferentes e por vezes antagônicas práticas pedagógicas, entre elas, assistencialismo, conservadorismo, diretivismo, tecnicismo, espontaneísmo; criando a crença de que a escola tem o poder de formar e transformar indivíduos, além de corrigir problemas sociais por meio da "transmissão da cultura" e da "modelagem comportamental".

As práticas inspiradas nessa concepção vão desde práticas marcadas por conteúdos e procedimentos sem relação com o cotidiano do estudante, em que o professor atua como sujeito central e impõe regras e transmite conhecimento a um aluno passivo que deve apenas agir como receptor, até práticas que antagonicamente são espontaneístas em que o professor permite as experiências com os objetos criando ambientes "democráticos" e ricos em estímulos, e a interação da criança com o meio seria suficiente para aprendizagem. O olhar que justifica que as causas das dificuldades do estudante em relação a escola estão vinculadas a questões sociais, tem base nesta concepção, desta forma a força modeladora do contexto social tornaria a escola impotente, principalmente frente a estudantes mais carentes. Essa concepção também atua também como geradora de imobilismo, reforça também a ideia de um determinismo prévio neste caso, não inato mas adquirido.

Influenciada por ambas as concepções, segundo a autora, a escola isenta-se de cumprir seu papel que é o de atuar como desafiadora na constituição do estudante tanto em seu comportamento como na construção de conhecimento, pois a leitura de um determinismo interno ou externo ao estudante desqualifica e desvaloriza o espaço/tempo vivido na escola.

Rego (2013) analisa que Vygotsky busca superar as concepções deterministas do inatismo e ambientalismo, pois considera que os pressupostos inatistas atrelam o homem às determinações de sua estrutura biológica e de sua conjuntura histórica. Quanto à visão ambientalista o questionamento do pensador desnuda a submissão ao determinismo cultural, a autora afirma que o homem é tomado como um receptáculo vazio, que submete-se passivamente.

Na desconstrução desses paradigmas o pensador considera o ser humano como capaz de realizar atividades organizadoras na sua interação com o mundo, inclusive com a possibilidade de renovar a própria cultura. Desta forma ao refletir sobre a origem e evolução do psiquismo humano pautado em uma concepção interacionista, inspira-se nos princípios do materialismo dialético. Apresenta a complexidade do desenvolvimento do ser humano, que ocorre num processo de apropriação pelo homem de experiências históricas e culturais. Ele entende que o homem, por meio de interações sociais, transforma e é transformado na interação com a cultura de seu tempo e espaço, organismo e meio se relacionam exercendo influência recíproca não sendo possível dicotomizar o biológico e o social.

Para Oliveira (2011) o conceito de interação na concepção de Vygotsky envolve o olhar sobre o desenvolvimento humano, não só biológico, mas social e cultural. Na interação vivenciada com o outro e com as práticas sociais na sociedade em que está inserido, o ser humano apropria-se de valores, modos de pensar e sentir, no olhar de Vygotsky a interação tem a marca social, uma ação conjunta, na relação do eu com o outro.

Podemos refletir que as concepções deterministas, presentes muitas vezes no ideário do professor/ aluno da Educação de Jovens e adultos, possibilitam que os significados e sentidos construídos se esvaziem do fazer criativo, dessa forma sem a possibilidade de novos caminhos o professor vive a dificuldade de chegar a novos "lugares" e de maneira até inconsciente, produz uma ação pedagógica marcada pelo "imobilismo reprodutor" do "acendedor de lampiões".

No entanto, a teoria de Vygotsky (1982) permite refletir ser possível e necessário construir uma educação emancipadora/transformadora, por meio da articulação teoria e prática que considere o ser humano com capaz de ser marcado, mas também marcar o espaço/tempo em que está inserido ao construir significados e sentidos, tal transformação necessita também da criatividade construída no processo de desenvolvimento e aprendizagem de saberes escolares, bem como ao longo da

vida. Para o autor a escola deve promover experiências e provocar o pensamento crítico sobre o viver e conviver no mundo numa perspectiva social e ambiental.

A ruptura e superação deste imobilismo são construídas na relação da teoria e prática de professores comprometidos com uma mútua investigação que tem por parceiros os estudantes com os quais interage, no caso estudado são adultos profundamente marcados em sua microgênese pelo fracasso escolar. Nesse sentido as situações de aprendizagem para adultos devem se valer do desenvolvimento e da aprendizagem construídos, promovendo o aprendizado por meio da experimentação; resolução de problemas; valorização e desenvolvimento das capacidades de crítica e de análise de situações, estabelecimento de paralelos com a experiência previamente adquirida.

A busca para superar a exclusão do mundo letrado e escolarizado não deve ser apenas a garantia de acesso a uma oportunidade formal de escolaridade, mas a garantia de apropriação do espaço/tempo da escola pelos sujeitos adultos, como espaço/tempo social de todos os atores que nela interagem. Podemos considerar o tempo/espaço do ensino fundamental, inclusive o oferecido a adultos: Espaço/tempo de alimentar o corpo, a alma, os sentidos, os significados. Nutrir (conhecer) o corpo com experiências; Espaço/tempo dos sentimentos, da individualidade. No espaço/tempo da escola emancipadora tanto professores quanto alunos buscam outro caminho para propiciar a aprendizagem, desta forma ao revestirem-se de buscadores e experimentadores, os papéis não são invertidos, são reinventados.

Um ponto essencial é entender quem são os jovens e adultos que se encontram no espaço da sala de aula, os mesmos devem ser objeto de um conhecimento aprofundado por parte do professor, que deve considerar, entre outras marcas, os modos de inserção na vida social, atividades desenvolvidas, o acesso a diferentes tecnologias e linguagens; são essas marcas que se farão presentes nos diálogos com os instrumentos, signos e modos de pensar que são próprios da escola.

A prática que nasce da ruptura com o "imobilismo reprodutor" e da possibilidade do fazer criativo, tem por base, entre outros, o princípio estético da Sensibilidade, que envolve além da criatividade, o respeito à diversidade de manifestações artísticas e culturais, e que, portanto torna o espaço/tempo da escola de sujeitos escolares que constroem bases culturais que lhes permitam posicionar-se frente às transformações em curso no mundo atual. As práticas pedagógicas pautadas nos princípios estéticos, podem possibilitar a valorização do ato criador, ao garantir a participação em experiências diversificadas que permitam que o estudante se expresse, comuniquem e criem, organizando pensamentos e ideias, apropriando-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade.

A educação passa a ser significativa ao basear-se em vivências, experimentações, pesquisas e "leituras do mundo" por meio das múltiplas linguagens, permeadas pelas relações institucionais, locais, raciais, comunitárias, pedagógicas, políticas, que devem fazer do cotidiano escolar um espaço social para todos.

Para Vygotsky (1982, p.31-32), a imaginação criadora é motivada pela capacidade de fantasiar a realidade, resultante da capacidade de fantasiar situações. O indivíduo irá criar segundo a sua capacidade de imaginar e fantasiar com base numa série de fatores, entre eles, a experiência acumulada. Imaginação e a fantasia exercem sobre a atividade criadora forte influência, sendo a mesma desenvolvida a partir dos conhecimentos construídos individual e socialmente e permeada por estímulos do meio ambiente que atuam sobre a capacidade imaginativa e criativa de cada um.

Criar seria então o ato de estabelecer uma nova existência, comprometida com a originalidade do fenômeno, torna-se capaz de gerar o novo, o autor, que produz a forma, institui, inventa, faz nascer o novo. Dessa forma a capacidade simbólica, característica essencialmente humana, assim como a capacidade de memória, atenção, percepção e pensamento, que no processo evolutivo transformam-se em processos mentais superiores, emergindo de uma necessidade do ser humano em exteriorizar-se.

Vygotsky (1982) afirma que a criação encerra em si um coeficiente social, isto é, o produto criativo, além de propiciar a relação criativa sociocultural, permite que "los hombres inventen siempre tambien para un fin determinado, se trate de Napoleón planeando una batalla o de un cocinero preparando un plato nuevo (p.51)". O fazer criativo, refletido pelo autor, tem por

concepção que o produto criativo, é essencial no que concerne ao envolvimento do ser humano em um contexto sócio-cultural-concreto.

O autor apresenta formas básicas do fazer criativo, entre as quais destacamos a vinculação da fantasia com a realidade, a fantasia se constrói sempre a partir do mundo real, por meio de elementos retirados da realidade, extraídos da experiência anterior do homem. Durante o processo de criação, as interferências exteriores são uma constante fonte de inspiração para o ser criador, que as armazena em seu mundo interior, o que ocorre muitas vezes de forma inconsciente. Vygotsky (1982), apercebendo-se da importância da criatividade na vida do homem, diz que "la imaginación creadora penetra con su obra através de toda la vida personal y social imaginativa y práctica en todos sus aspectos: es ubicua." (p.52)

Considerando, como Iavelberg (2003), que a arte completa nossa vida, por meio dessa(s) "linguagem(ns)" expressamos plenamente todas as nossas emoções e paixões. A linguagem cotidiana ou a linguagem científica dão conta de uma parte da realidade, mas a arte é capaz de dar conta daquilo que não pode ser enunciado, mas que ainda assim e por isso mesmo é essencial. A arte é, sem dúvida, uma base imprescindível por incluir as formas simbólicas que dizem respeito à humanização de todos os tempos e lugares.

A arte no espaço/tempo da sala de aula pode criar possibilidades, entre elas, a de permitir que o professor descubra como são os sujeitos/alunos, com o pensam ou como podem pensar sobre suas habilidades no contexto de ensino-aprendizagem do outro e de si mesmo, permitir que os alunos deem sentido a conteúdos que se mostram descontextualizado, tanto professor como estudante se tornam sujeitos da aprendizagem criadores, capazes de enfrentar situações conflituosas e resistir à imposições, entre elas, a de fragmentação que tem caracterizado a contemporaneidade. Como sujeitos propositores reflexivos e inovadores, neste contexto, consideramos significativo que a Educação Escolar ofereça aos alunos oportunidades de conhecer e aprender por meio de uma das principais linguagens da atualidade: a linguagem cinematográfica.

Neste contexto o professor transgride o ser apenas um transmissor de conhecimentos e com sua experiência de vida descortina possibilidades, a escola emancipadora, pode assim, tornar-se espaço/tempo para que professores e estudantes tenham acesso à cinematografia de longas e curtas-metragens, obras cinematográficas que permitam a fruição num mundo de influências culturais, que criem oportunidades de posicionamentos dos sujeitos diante de filmes, que permitam reflexões criativas sobre uma realidade de "imobilismo reprodutor" e permitam novas significações a fim de que "o fazer" criativo possa gerar rupturas e superações.

Entre as demais expressões artísticas, o cinema destaca-se como uma maneira de expressarmos nossas ideias, sensações, opiniões. Tarkovski (1998) diretor de cinema da União Soviética relata em seus livros impactos que seus filmes causavam em adultos espectadores, registrados por meio de cartas "Uma espectadora de Gorki escreveu: "Obrigado por o Espelho. Tive uma infância exatamente assim...Mas você...como pôde saber disso?". O autor/diretor surpreende-se com as inúmeras manifestações que relatam desde incompreensões e estranhamentos diante de seus filmes, como também identificação dos espectadores, possibilitando interações e reflexões profundas.

Um professor de Novosibirsk escreveu: "Nunca escrevi a nenhum autor para dizer o que sinto sobre um livro ou filme. Este, porém, é um caso especial: o filme livra o homem do encantamento do silêncio, permite que ele liberte o espírito das ansiedades e das coisas vãs que o oprimem. Participei de um debate sobre o filme. Tanto os "físicos" quanto os "líricos"\* foram unânimes: o filme é profundamente humano, honesto e relevante - tudo isso se deve ao seu autor. E todos os que falaram, disseram: 'Este filme fala de mim.' "( Tarkovski, 1998, pag 6) Afirma que a criação artística, não está sujeita às leis absolutas, mas está ligada ao objetivo mais geral do conhecimento do mundo, apresentando inúmeras facetas e vínculos capaz de ligar o homem a sua atividade vital. Analisa que apropriar-se da dimensão da poesia é mais do que tomar consciência de um gênero textual, pois passa a significar uma consciência do mundo, uma forma de relacionar-se com a realidade. Para o autor a poesia

torna-se uma filosofia que conduz o homem ao longo de toda a sua vida. O cinema é portador de uma poesia própria, constitui-se em uma arte autônoma.

A escola pode criar a possibilidade de professores e estudantes reconhecerem arte no cotidiano e em si mesmo, resgatando assim a autoestima e conhecimentos prévios, desta forma a linguagem do cinema pode atuar como possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem, a partir dos conhecimentos construídos individual e socialmente. Além disso, pode ser também o estímulo do meio ambiente que atua sobre a capacidade imaginativa e criativa de cada um, uma linguagem para inserção do professor e do estudante do EJA como sujeitos na sala de aula e ao longo da vida, ao permitir por meio do enriquecimento cultural o fazer criativo, incentivar a formação crítica e apreciativa, permitir a busca de suas experiências vividas.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARROS, Manoel de. Poesia Completa. São Paulo: Leya, 2010. 493p.

IABELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Z.de M. R. *Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo Cortez, 2011.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. São Paulo: Editora Vozes, 24 ed., 2013

SILVA, Maria de Lourdes Ramos da. A complexidade Inerente aos Processos Identitários Docentes. Notandum Libro. 12. CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto, 2009.

TARKOVSKIAEI. Andrei Arsensevich. 1932-1986. Esculpir o tempo/Tarkovski; [tradução Jefferson Luiz Camargo]. - 2- ed. - São Paulo: Martins Fontes. 1998.

VYGOTSKY, Lev Seminoevicht. La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: Akal Editor, 1982.

## **Eixo 4 - CIDADANIA E PRÁTICAS ESCOLARES**

### **CIDADANIA E PRÁTICAS ESCOLARES: CAMPANHA DA FRATERNIDADE NA ESCOLA - RESPEITO À DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA**

CEDRAN, Paulo Cesar

UNESP/Araraquara/SP - Centro Universitário Moura Lacerda/Jaboticabal/SP - UNIESP - Taquaritinga /SP

MARTINS, Chelsea Maria de Campos

Diretoria de Ensino - Região de Taquaritinga, Centro Universitário Moura Lacerda de Jaboticabal - UNIESP - Taquaritinga

#### **RESUMO**

O presente artigo tem por finalidade analisar as práticas escolares por meio do Projeto “Campanha da Fraternidade na Escola: respeito à dignidade da Pessoa Humana” desenvolvido na Escola Estadual “Vereador Antonio Comar”, junto aos alunos do Ensino Fundamental e Médio, com o intuito de desenvolver ações voltadas para a cidadania no contexto do Ensino Religioso com foco na valorização de práticas de tolerância religiosa e inserção social da comunidade escolar em ações de responsabilidade social vinculadas à área saúde por meio de arrecadação leite para o Hospital do Câncer de Barretos/SP. Neste sentido, a temática da solidariedade sobre o aspecto religioso foi trabalhado com a finalidade de melhorar as condições das pessoas atendidas, propiciando aos alunos participantes deste projeto uma formação educacional voltada para a cidadania.

Palavras-chave: Ensino religioso; Práticas Escolares; Campanha da Fraternidade.

#### **INTRODUÇÃO**

Os recentes acontecimentos envolvendo a intolerância religiosa teve seu momento mais crítico no emblemático ataque ao Jornal francês Charlie Hebdo em Paris, janeiro passado. Pela forma com que o ataque fora planejado, os alvos escolhidos e a vingança executada, nos sentimos de certa forma órfãos da racionalidade, que aparece como um dos principais legados da sociedade ocidental moderna. Trazendo a tona a temática da intolerância religiosa, podemos ampliar a questão para a vinculação a ser estabelecida entre o exercício pleno da cidadania e a tênue linha que separa o limite do que seja permitido ou devido em relação as manifestações do fenômeno religioso. Se levarmos em conta as últimas consequências, poderíamos afirmar que a conquista de um estado laicizado com certeza foi, no caso francês, reflexos da Revolução de 1789. A Revolução Francesa marcada pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade não se coadugna com os acontecimentos recentes daquele país. A manifestação dos ideais da Revolução estão presentes na forma de organização do ensino e nos próprios fundamentos da política curricular francesa. Como afirma Carlota Boto na obra “A Escola do Homem Novo – Entre o iluminismo e a Revolução Francesa”: A idéia da razão como chave de toda a independência possível parece ser aqui acompanhada da suposição de que a vida moral exigiria o conhecimento dos direitos; algo próximo, talvez da acepção tão cara à Rousseau (BOTO, 1996, p.130). Assim, podemos nos reportar à forma com que o próprio Rousseau apresenta a temática moral e religiosa em seu clássico Emílio. Rousseau compreende que não deveria o processo educativo, caracterizar-se pela educação religiosa formal, ou mesmo pela educação empreendida pela igreja, cuja parte da tradição pedagógica marcou a sociedade francesa pré-revolução de 1789. Como conclui a própria Carlota Boto na obra citada:

*Ora, se o patamar físico e moral imprescindível para a tarefa educativa não se situava nos projetos anteriores, tenciona-se aqui delinear aquele que passaria a ser considerado o verdadeiro, o único, o definitivo plano de educação nacional. Fundado por uma nova lei, o novo sistema educativo viria a ser caracterizado como o grande artífice da regeneração: regeneração da pátria, da humanidade e da espécie (BOTO, 1996, p.171)*

Se a solução francesa de substituir o culto religioso pelo culto a pátria trouxe consequências que até hoje reverberam nas polêmicas em torno do uso do – Véu Muçulmano ou da presença do crucifixo em sala de aula, podemos inferir que esta problemática envolve fundamentos que ultrapassam o aspecto pedagógico do processo educativo francês. Esses fundamentos chegam aos aspectos culturais presentes na formação ocidental e porque não dizer em conflito cultural entre ocidente e oriente.

Ao contextualizar o caso francês, procuramos traçar um paralelo em relação à Educação brasileira em seu período pós Proclamação da República em 1889. Influenciada pelos ideais positivistas e pelo modelo curricular francês, as ideias de Auguste Comte, se fizeram presentes num modelo de ensino laico a ser estruturado e mantido pelo Estado. Sabemos que ao longo de nossa história pedagógica a influência da presença religiosa nasce com o próprio descobrimento do Brasil e o projeto instituído pelo Estado Português e a Igreja Católica. Demerval Saviani em sua História das ideias pedagógicas no Brasil afirma: A inserção do Brasil no chamado Mundo Ocidental, deu-se assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese (SAVIANI, 2007, p.26). Assim, a chamada entrada do Brasil na civilização ocidental e cristã, será o fio condutor dessa tríade presente nos fundamentos da colonização e de certa forma presentes até os dias atuais em nosso imaginário de escola, ou seja, um local a ser colonizado junto às crianças a serem catequizadas (educadas). Notamos esta concepção presente quando nos debates que culminaram na elaboração da LDB 9394/96, a temática da obrigatoriedade do ensino religioso no currículo escolar volta à baila em um país recém saído do regime autoritário instaurado em 1964.

A tentativa de reorganizar as bases constitucionais que levaram a promulgação da Constituição 1988, também foi marcada pelo debate em torno da laicidade do Estado e do papel da Igreja na educação do país. Esta Constituição segundo Elias de Oliveira Motta referendou a tradição no país em relação ao elemento religioso quando este afirma:

*Quanto ao ensino religioso constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, mas será facultativa a matrícula. A Constituição de 1988 manteve, assim, a tradição brasileira de tolerância religiosa, não podendo nenhum aluno ser compelido à assistir às aulas de religião, seja qual for. Além da característica de não compulsoriedade, o ensino religioso deve ser ministrado de acordo com a confissão religiosa manifestada pelo aluno, se capaz, ou pelos pais ou responsáveis (MOTTA, 1997, p.192).*

E Assim Motta conclui suas anotações sobre o ensino religioso na Constituição de 1988: A Constituição de 88 preferiu a neutralidade, isto é, permite as aulas de ensino religioso, mas não obriga a frequência, nem impõe esta ou aquela religião (MOTTA, 1997, p.194).

No Estado de São Paulo, a fundamentação pedagógico para o ensino religioso nasceu com a publicação em 2002 do documento O Ensino Religioso na Escola Pública de São Paulo que procurou alinhar as diretrizes constitucionais de 1988 e as diretrizes educacionais da LDB de 1996 por meio da normatização dada pelo Conselho Estadual de Educação através da Deliberação CEE nº 16/2001 e Indicação CEE nº 07/2001 que regulamentou o artigo 33 da Lei 9394/96. Na apresentação do documento, a secretária Rose Neubauer afirma que:

*Esse novo enfoque curricular deve ser construído a partir da perspectiva dos direitos sociais constitucionais do cidadão e dos Parâmetros Curriculares Nacionais que enfatizam a necessidade da*

*escola elaborar projetos capazes de introduzir a reflexão sobre a cidadania, bem como das práticas a ela pertinentes, no próprio cotidiano escolar; deve considerar as especificidades da educação, da escola e do currículo contemporâneo, tais como: concepção interdisciplinar, articulação entre os saberes, contextualização dos conteúdos de modo a atender as características, expectativas e necessidades dos alunos; deve desenvolver competências de convivência com as diferenças cultural, social, racial e religiosa, além das cognitivas; deve também desenvolver habilidades que direta ou indiretamente, estimulem o trabalho comunitário, a conscientização da responsabilidade pessoal e social, a restauração dos valores humanos de compromisso moral e ético, de forma a auxiliar a compreensão do homem e levando ao autoconhecimento (BACHA FILHO, 2002, p.03)*

Para operacionalizar os objetivos propostos no documento, em 2003 a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo organiza um curso de formação em parceria com a Unicamp e coordenado pelo Prof. Dr. Paulo Miceli, com a finalidade de ampliar a memória cultural dos educandos pautadas em princípios, valores e diferenças, tendo em vista a compreensão do outro. O curso intitulado O ensino religioso na escola pública do Estado de São Paulo produziu quatro livros com a finalidade de apresentar a multiplicidade da riqueza cultural que o pensamento religioso produziu ao longo da história, pautado nas diversas expressões religiosas e considerando que as religiões fazem parte da aventura humana.

Foi sobre este aspecto que procuramos apresentar a prática curricular desenvolvida no projeto intitulado *Campanha da Fraternidade na Escola*, desenvolvido pela EE Vereador Antonio Comar, do município de Dobrada, Diretoria de Ensino, região de Taquaritinga.

Este projeto nasceu da percepção de professores, alunos e equipe gestora em trabalhar as temáticas propostas pela Campanha da Fraternidade durante o período da quaresma, que antecede e prepara os cristãos para a festa da páscoa. A campanha aparece como um momento de conversão manifestada pela prática de gestos concretos de fraternidade e de exercício de uma verdadeira ação pastoral de conjunto em prol da transformação de situações injustas e não cristãs.

Numa perspectiva histórica, a Campanha da Fraternidade, surge em 1961, quando três padres responsáveis pela Cáritas Brasileira, idealizaram uma campanha para arrecadar fundos para serem destinados à entidades assistenciais e proporcionar a reflexão sobre os problemas sociais mais urgentes do Brasil. O manual da Campanha da Fraternidade de 2014, coordenado pela CNBB afirma: A atividade foi chamada de Campanha da Fraternidade, e realizada pela primeira vez, na Quaresma de 1962, em Natal-RN, com adesão de outras três dioceses e o apoio financeiro dos bispos norte-americanos (CNBB, 2014, p.105).

É importante citar que de 1962 até 1970, a Campanha da Fraternidade vai se institucionalizando até que em 1971 a presidência da CNBB e a Comissão Episcopal de Pastoral começa a ter uma participação intensa em todo o processo, ampliando sua atuação para outras dioceses do país. A mensagem do Papa na abertura da Campanha, a partir de 1970 enriquece e dinamiza o grau de amplitude desse ação pastoral e social voltada para a cidadania.

Dentre os objetivos permanentes da campanha da fraternidade, em nosso contexto de análise, convém destacar o seguinte:

*Renovar a consciência da responsabilidade de todos pela ação da Igreja na evangelização, na promoção humana e em vista de uma sociedade justa e solidária (todos devem evangelizar e todos devem sustentar a ação evangelizadora e libertadora da Igreja) (CNBB, 2014, p.107).*

Neste contexto podemos afirmar que desenvolvimento de práticas educativas com vistas a construção de uma sociedade mais justa e solidária, pode ser trabalhado mesmo que o viés religioso não esteja presente no sentido estrito da palavra. Considerando que o ensino religioso proposto pela LDB 9394/96 destaca a pluralidade de concepções e a diferença como pontos

fundamentais no desenvolvimento dessa temática, lembramos que o município em que a escola está inserida encontra-se na macro região de Ribeirão Preto, micro região de Araraquara que sofreu uma séria crise econômica nos anos 60, fator este que proporcionou a transição da produção cafeeira para a produção agroindustrial sucroalcooleira, sustentada pela mão de obra migrante sazonal advinda principalmente do nordeste e Minas Gerais, caracterizada pelo chamado boia-fria. A luta pelos direitos de cidadania culminaram no movimento conhecido como Revolta dos Bóias-frias de Guariba, que expôs ao país inteiro a precariedade da situação do trabalhador rural na região no ano de 1984. A forte presença da Igreja, em especial pela atuação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) marcou a mobilização de um processo de transformação social pautado nos ideais do evangelho e na luta por condições dignas de trabalho, saúde e educação. Este movimento faz parte de uma série de outros movimentos sociais ocorridos nas décadas de 70/80 no Brasil e que favoreceram a luta pela redemocratização do país. Esta conjuntura foi favorecida pelo rumo que o regime militar tomou no país em especial ao final deste período. A luta por direitos sociais criou novos canais de atuação popular, dentre eles as pastorais da Igreja Católica e em especial as chamadas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). A Igreja, na sua vertente progressista se aliava a luta dos trabalhadores uma vez que como afirma Eder Saber na obra Quando Novos Personagens entraram em Cena – Experiência e Luta dos Trabalhadores da Grande São Paulo – 1970-1980:

*Foi da experiência do fechamento do Estado que ele deixou de ser visto como parâmetro no qual se media a relevância de cada manifestação social. Começam a surgir interrogações sobre as potencialidades dos movimentos sociais que só poderiam se desenvolver fora da institucionalidade estatal. (...) Essa nova valorização da 'sociedade civil' expressava uma alteração de posições e significados na sociedade que se mostrava tanto nas categorias do pensamento quanto nas orientações das ações sociais (SADER, 1988, p.34).*

Neste quadro a escola também passa não só a fazer parte do rol das demandas sociais como também começa a definir seu papel de agente social sob o viés da chamada Teoria Crítica do Currículo. A auto-crítica no contexto escolar é estimulada por obras como a de Claudius Cecon, Miguel Darcy de Oliveira e Rosiska Darcy de Oliveira – A vida na escola e a escola na vida, quando propõe no capítulo Como o povo pode mudar a escola:

*O caminho a ser seguido para a mudança da escola é o mesmo caminho que o povo já vem trabalhando em busca da solução para tantos outros problemas de sua vida cotidiana. (...). Discutindo juntos, em pequenos grupos e comunidades, ele começou a tomar consciência de sua própria força e de sua capacidade de descobrir soluções novas. É discutindo juntos soluções novas e se ajudando uns aos outros ao invés de cada um ficar quieto e calado em seu canto que o povo foi aprendendo a se organizar para defender seus direitos (CECCON, OLIVEIRA & OLIVEIRA, 1989, p.90).*

Neste contexto, o projeto Campanha da Fraternidade na Escola nasce no ano de 1995 num período denominado pela CNBB de terceira fase da Campanha da Fraternidade. Nesta fase denominada A Igreja se volta para situações existenciais do povo brasileiro, a campanha tem contribuído pra evidenciar situações que causam sofrimento e morte em meio ao povo brasileiro, nem sempre percebidas por todos. Seria este o momento em que o Brasil se reencontra rumo a construção de uma sociedade democrática que deve lutar para integrar todos os seus filhos e filhas como cidadão. O tema proposto para o primeiro ano da Campanha da Fraternidade na Escola não poderia ter sido mais pertinente: Tema – A fraternidade e os excluídos, lema – Eras Tu, Senhor?!

Neste processo de conscientização do papel da escola e das possibilidades de atuação da Igreja sob uma perspectiva cidadã é que o ensino religioso pautado em valores sociais que expusemos acima passou a nortear a Campanha da Fraternidade



na escola. Quando atuava como vice-diretor, juntamente com as professoras Maria Teresa Gonçalves, e Maria José do Carmo, propusemos ao corpo docente que trabalhasse a problemática social proposta no texto base da campanha como forma de articular o trabalho de catequista de crisma dos alunos católicos e participantes da paróquia São Francisco de Paula, em Dobrada. De início o projeto foi pensado para articular a vivência na prática educativa de situações concretas de cidadania por meio de ações fraternas e intervenções na escola e comunidade local. Ao discutir junto aos alunos católicos e crismandos estudantes na escola qual seria o gesto concreto para finalizar a campanha, surgiu a ideia de se arrecadar alimentos não perecíveis que seriam doados a famílias carentes da cidade.

A partir de 1996, a escola encampou o projeto em seu Plano Escolar como um projeto interdisciplinar de caráter sócio-político voltado para ações que viessem marcar a presença da escola junto à comunidade a qual estava inserida. Nesta perspectiva poderíamos buscar na obra de Fernando Hernández e Montserrat Ventura, intitulada *A organização do currículo por projetos de trabalho, o conhecimento é um caleidoscópio*, a justificativa para se trabalhar a Campanha da Fraternidade como um Projeto da Escola, pois este nasce da percepção de que:

*Não existem temas que não possam ser abordados através de projetos. Frequentemente o sentido de novidade, de adentrar-se nas informações e problemas que normalmente não se encontram nos programas escolares, mas que o aluno conhece através dos meios de comunicação, conduz a uma busca em comum da informação, abrindo múltiplas possibilidades de aprendizagem, tanto para os alunos como para o professorado. Tudo isso não impede que os docentes também possam, e devam, propor aqueles temas que considerem necessários, sempre e quando mantenham uma atitude explicativa similar à que se exige dos alunos (HERNÁNDEZ & VENTURA, 1998, p.68).*

Em 2005, como parte da comemoração dos 10 anos do Projeto da Escola, as professoras Janete Aparecida Cedran Ferrari e Edilza Calabreti Nociti produziram um portfólio para registrar os momentos mais marcantes deste projeto. Nele estão indicados os fundamentos do projeto e o registro fotográfico do mesmo ao longo dos seus dez primeiros anos. Na descrição do projeto as professoras lembram que a escola e a comunidade devem estabelecer uma relação intrínseca na busca pelo desenvolvimento do ser humano e afirmam:

*A fórmula não é inédita, mas com certeza, busca conscientizar de maneira eficaz o aluno para o exercício efetivo da cidadania. Essa atitude permite ao estudante, compreender a importância de valores como: amor, respeito, educação, partilha, doação, justiça, solidariedade para com o ser humano (FERRARI, NOCITI, 2005, p.01).*

Podemos afirmar que a correlação direta estabelecida entre a conscientização e o exercício efetivo da cidadania passa por valores culturais trabalhados pelas diversas manifestações religiosas que compõe o caldo cultural da comunidade escolar e eleva a questão as solidariedade pois o ser humano acima das próprias diferenças religiosas merece seu respeito enquanto cidadão, ou seja, do ponto de vista agregador a solidariedade funda-se no aspecto diferenciador presente nas diversas denominações religiosas, gerando uma síntese que nos reporta ao próprio conceito de práxis estabelecido por Karl Marx. Essa práxis fundada numa prática reflexiva nos leva a pensar, como afirma Paulo Freire na obra *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*:

*Ao nível humano, o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade. Como presenças no mundo, os seres humanos são corpos conscientes que o transformam, agindo e pensando, o que os permite conhecer ao nível reflexivo. Precisamente por causa disto podemos tomar nossa própria presença no mundo como objeto de nossa análise crítica. Daí que, voltando-nos sobre as*

*experiências anteriores, possamos conhecer o conhecimento que nelas tivemos (FREIRE, 1982, p.87-88).*

Portanto, o objetivo primeiro do projeto pautado no resgate da autoestima do aluno, enfatiza a busca pela união e respeito mútuo o que nos reporta ao que Paulo Freire chama de tomar posse da nossa própria presença no mundo, como objeto de nossa análise crítica e ajudando-nos a superar a compreensão ingênua da realidade social vivenciada. Ao levar o aluno a vislumbrar perspectivas diante da problemática que os atinge, a escola permite-lhes não só refletir, mas vivenciar subjetiva e objetivamente a temática proposta anualmente pela Campanha da Fraternidade.

Na complementação do que as professoras Janete Aparecida Cedran Ferrari e Edilza Calabreti Nociti, chamam de objetivo primeiro, encontraremos na problemática que envolve a antropologia do projeto seu fundamento quando afirma:

*Há alguns anos desenvolvendo os temas da Campanha da Fraternidade na Escola, desde 1995, quando o supervisor de ensino Prof. Dr. Paulo Cesar Cedran, era vice-diretor nesta UE, podemos perceber que há uma dedicação presente e real dentro de cada um deles, os alunos, embora, às vezes sejam tão massacrados por problemas e dificuldades que torna-se difícil acordá-los e fazê-los acreditar que a vida vale a pena não porque seja bela, mas porque estamos vivos. Os temas sempre vêm a calhar com a luta de pais, professores, escolas, instituições, enfim todos aqueles que direta ou indiretamente estejam ligados a trabalhos que envolvam a formação do jovem adolescente para uma boa convivência em sociedade (FERRARI, NOCITI, 2005, p.01).*

Podemos identificar que a proposta do Projeto passa pela Constituição da construção da identidade do aluno referenciada a partir da problemática vivenciada em seu cotidiano. A vida compreendida como um dom maior é citada pelos professores por meio da expressão Estamos Vivos. Esta ganha novo significado quando se entrecruza com problemas e principalmente instituições ou entidades que trabalham para minimizar o sofrimento humano gerado muitas vezes pela própria condição humana ou fruto da desigualdade social. Assim como afirma Jean-Pierre Boutinet na obra Antropologia do Projeto:

*Se o projeto adolescente é hoje em dia valorizado, isto se dá justamente porque nem tudo é evidente, porque a passagem à vida adulta é cada vez mais problemática na solução de continuidade das diferentes faixas etárias e também porque a evolução de nossa sociedade aponta para uma individualização maior dos comportamentos, sem no entanto, eliminar as imposições que pesam sobre tais comportamentos (BOUTINET, 2002, p.91).*

Esta afirmação corrobora o objetivo antropológico do projeto, uma vez que como afirma o próprio Boutinet: ... o projeto humano sobrepuja o equilíbrio mecanicista onde o homem está quase banido. Assim nosso modelo de desenvolvimento requereria um projeto humano que pudesse dominá-lo e controlá-lo. (BOUTINET, 2002, p.87).

Esta concepção portanto, permite aos educandos a apropriação do projeto que nasceria do resgate de sua própria humanidade e se oporia frontalmente às concepções mecanicistas e diretivas do processo educativo, uma vez que se amplia esse projeto a seu próprio projeto de vida sentimental, familiar e referenciada na formação do adolescente.

Ao citar a duração do projeto, as professoras recorrem ao que Boutinet chama de previsão do projeto que fundamentado em Piaget busca reconhecer a conservação das informações que leva em todos os níveis cognitivos superiores, a reações de antecipação, demonstrando que uma das funções do saber é exatamente levar à previsão o que se apresentaria sempre em função de uma projeção cognitiva. Assim, as professoras afirmam:

*Este não é um trabalho que tem início, meio e fim. Ele é uma constante, está sempre em andamento, os resultados obtidos são tímidos, lentos. E, apesar de indicarem bom desempenho e envolvimento dos professores, pais, alunos e comunidade, consideramos que a conscientização para resgate de valores essenciais para a boa convivência seja possível, deva mesmo continuar, pois a construção de uma comunidade onde os jovens tenham hábitos sadios, atitudes responsáveis e amor pela vida requer um trabalho contínuo e persistente. (FERRARI, NOCITI, 2005, p.02).*

Ao afirmarem que o processo é lento, as professoras se referem ao próprio ciclo formativo dos alunos do ensino fundamental, ciclo II, e ensino médio, oferecidos pela escola. A continuidade e a transversalidade situam o projeto de forma atemporal, ou seja, não restrito ao período da Campanha da Fraternidade, mas que perpassa o currículo formativo seja no âmbito intra ou extra classe. Portanto entre o paradoxo da estrutura determinada do presente e voltada para a superação de uma situação de injustiça, o projeto realiza-se continuamente. O item desenvolvimento do projeto citado pelas professoras Janete Aparecida Cedran Ferrari e Edilza Calabreti Nociti, falam por si mesmo quando estas indicam as etapas de seu desenvolvimento:

*- Trabalhar assuntos que envolvam os valores (amor, justiça, amizade, respeito, fraternidade, etc) dentro e fora da sala de aula; - Desenvolver o tema e o lema da campanha de cada ano; - Produção de textos com o tema da campanha; - Organizar grupos para a coleta de alimentos como gesto concreto; - Montagem do painel com faixas e cartazes que simbolizem a campanha; - Dramatizações que envolvam o tema do ano feitos pelos alunos; - Palestras que envolvam o tema; Celebração com o Pároco, bênção dos pães, separando-se um cesto para alunos não católicos; - Preparar um momento especial para a entrega (pelos alunos) dos alimentos coletados; Cantos: devem ser ensaiados no decorrer da Campanha e cantados pelos alunos durante a celebração; - Distribuição dos pães simbolizando a partilha entre os cristãos; - Fotos para o registro da realização da Campanha. (FERRARI, NOCITI, 2005, p.02).*

Nesta descrição é interessante notar a preocupação com o aspecto ecumênico do projeto onde os alunos não católicos também participam promovendo uma integração e um diálogo inter-religioso que a temática da campanha propicia. Assim Boutinet afirma:

*É afirmar, portanto, que a sociedade pode definir-se por sua capacidade de produzir uma ordem nova, de engendrar a mudança e a inovação, em suma, levar-nos a margens até então desconhecidas. Logo, o social a ser valorizado, no qual a coletividade geralmente se encontra e o qual tentará por em ação. (BOUTINET, 2002, p.113).*

Esta nova ordem nasce da ação concreta citada a seguir e intitulada *Dia do Fechamento da Campanha*:

*Dia do fechamento da Campanha que acontece todos os anos na quarta-feira que antecede a sexta-feira santa, a escola é aberta a todos da comunidade que possam e queiram participar. São convidadas lideranças religiosas de várias igrejas: Pároco, Pastores, etc., autoridades locais: Prefeito, Vice-Prefeito, Primeira-Dama, Representantes da AVCC, Fundo de Promoção Social, Unidade Básica de Saúde, Diretoras e Coordenadoras das demais escolas da cidade. Tudo o que é arrecadado é distribuído para as famílias carentes, neste ano em especial foi feita a coleta de leite para o Hospital de Câncer de Barretos. (FERRARI, NOCITI, 2005, p.02).*

Portanto, a pedagogia como prática para Boutinet nasce do que as professoras consideram como uma conclusão:  
*Iniciada, então no ano de 1995 a realização da Campanha da Fraternidade da Escola, se repete a cada ano, com sucesso. Repeitar as habilidades, talentos e crença dos alunos que se dispõem a participarem, promovendo assim uma excelente integração, é meta prioritária para atingir os objetivos aos quais nos propusemos. Este trabalho exige reflexão, doação, persistência e dá a todos liberdade de manifestação, mas devemos estar cientes que a verdadeira liberdade só acontece quando conhecemos os nossos limites. A participação efetiva dos educandos na busca e construção de valores, auxilia-os no aprimoramento do caráter. Contribuímos dessa forma para a formação dos nossos alunos, tendo como base que um ser humano se molda nas diferentes práticas sociais e que é possível sonhar com educadores comprometidos com a construção e resgate do 'outro' e com isso alargar nossos horizontes e nos posicionarmos enquanto cidadãos. (FERRARI, NOCITI, 2005, p.02).*

Será no resgate efetivo da cidadania pela alteridade que podemos afirmar que o processo de ensino-aprendizagem marca a vida de educadores e educandos para reinventarem e imaginarem uma educação voltada para práticas escolares transformadoras e efetivamente cidadã.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHA FILHO, T. (Org.) *O Ensino Religioso na Escola Pública do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE, 2002.

BOTO, C. *A Escola do Homem Novo – Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Unesp, 1996.

BOUTINET, J. P. *Antropologia do Projeto*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. *A Vida na Escola e a Escola da Vida*. Petrópolis: Vozes/IDAC, 1999.

CNBB. *Manual Campanha da Fraternidade 2014*. Brasília: Edições CNBB, 2013.

FERRARI, J. A. C.; NOCITI, E. C. *Campanha da Fraternidade na Escola EE Vereador Antonio Comar – Dobrada, Diretoria de Ensino – Região de Taquaritinga*. Mimeo, 2005.

FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho. O conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MICELI, P. (Coord.) *O Ensino Religioso na Escola Pública do Estado de São Paulo*. Campinas: SEE/Unicamp, 2002. 4vs.

MOTTA, E. O. *Direito Educacional e a Educação no Século XXI*. Brasília: Unesco, 1997.

SADER, E. *Quando Novos Personagens Entraram em Cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo – 1970-1980*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

## Eixo 4 - CIDADANIA E PRÁTICAS ESCOLARES

### A ALEGRIA DA LEITURA LITERÁRIA PARA A AUTOAFIRMAÇÃO DA CIDADANIA

COTA, Célia  
SEMEC Belém (PA)  
HENRIQUE, Rosalina  
SEMEC Belém (PA)

#### RESUMO

O trabalho é resultado da experiência realizada no segundo semestre letivo de 2014, em duas turmas de Ciclo I, 2º e 3º anos, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Alda Eutrópio de Souza (Belém), com objetivo de despertar nos alunos o interesse pela leitura e escrita, haja vista que os mesmos não estavam conseguindo aprofundar e consolidar várias capacidades dos direitos de aprendizagem, dentre eles, o sistema de escrita alfabética e leitura, considerando propósitos. Na perspectiva de reverter esse quadro, lançou-se mão da lenda amazônica “Matinta Perera” por considerar que esta é um gênero que faz parte do imaginário amazônico, provocando interesse, oralidade e curiosidade, favorecendo a organização de uma sequência didática com as seguintes estratégias: leitura, escrita, teatro de fantoches, exibição de vídeo, desenho, pintura e culminância com exposição dos trabalhos feitos pelos alunos. Para isto, escolhemos a fundamentação teórica de SCHNEUWLY; DOLZ (2004) sobre a sequência didática pela ótica da teoria do discurso. Tendo em vista que, à escola não basta garantir e se fechar em práticas escolares para os estudantes dominarem o Sistema de Escrita Alfabética, mas, sobretudo, o de conduzi-los a desenvolver habilidades fazendo uso desse sistema em diversas situações comunicativas. Levando a crer que a cidadania na educação não pode carregar a ideia de uma “condição legal”, convergida a uma discussão de direitos e deveres, e sim a de uma “atividade desejável”. O ensejo de realizar a leitura literária como componente da prática escolar levou-nos à direção de possibilidades para a autoafirmação da cidadania de crianças que estão aprendendo a ler e escrever nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Leitura literária; Escrita; Cidadania.

#### INTRODUÇÃO

*“Entre coisas e palavras — principalmente entre palavras — circulamos.”*  
(Carlos Drummond de Andrade)

A primeira alegria de ler é poder circular entre as palavras, ou melhor, na realidade da vida social que elas sempre nos oferecem. Meninos e meninas que aprendem a ler envolvidos em situações de leituras compartilhadas em contato direto com a literatura sentem-se incentivados a desenvolver melhor estratégias de compreensão de textos com condições em que sejam possibilitadas produções textuais de forma significativa.

Para a criança que está entrando no mundo da escrita, essa forma de interação com a leitura representa um marco para o desenvolvimento da sua personalidade, do seu espírito científico e de uma reflexão constante sobre tudo o que torna a vida mais decente.

Então, à escola não basta garantir e se fechar em práticas escolares para os estudantes dominarem o Sistema de Escrita Alfabética, mas, acima de tudo, o de conduzi-los a desenvolver habilidades fazendo uso desse sistema em diversas situações comunicativas. Levando a crer que a cidadania na educação não pode carregar a ideia de uma “condição legal”, convergida a uma discussão de direitos e deveres, e sim a de uma “atividade desejável”. De modo que para Pablo Gentili:

*A formação da cidadania supõe a possibilidade de criar espaços educativos nos quais os sujeitos sejam capazes de questionar, de pensar, de assumir e também, é claro, de submeter à crítica os valores, as normas e os direitos morais existentes, inclusive àqueles tidos como mais democráticos e justos (GENTILI, 2003, p. 94 apud ARRUDA, 2006, p. 30).*

Antonio Candido defende a ideia de que a literatura faz parte também das necessidades do ser humano, que lhe garante a sua integridade espiritual, uma necessidade universal que “deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (CANDIDO, 1995, p. 256) por ser um espaço fecundo de cultura, diálogo e de projetar o homem como um veículo catalisador da conscientização e da transformação humana.

É fato demonstrado por Emilia Ferreiro (1985) que a aprendizagem de leitura e escrita das crianças começa muito antes mesmo delas frequentarem a escola, tendo esta o papel de aprofundar e assegurar os conhecimentos, procurando entender como se dá esse processo de aquisição e apropriação da linguagem.

O ensino de língua materna garante ao ser que inicia seus caminhos no mundo das letras saberes linguísticos essenciais à sua participação social efetiva na superação de desigualdades sociais em um país que — apesar da redução — ainda tem um total de 14,6 milhões de pessoas analfabetas, conforme os dados do IBGE<sup>85</sup>.

As situações didáticas devem favorecer aos alunos o domínio do dialeto padrão, sem a ideia do preconceito linguístico, da forma de falar em seu grupo familiar e em seu grupo social, pois “é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear — e disso ninguém dúvida —, também serve para romper o bloqueio” (GERALDI, 1997, p. 44).

Albert Einstein já dizia que aprendizagem é ação, do contrário é apenas informação. Informações as crianças estão cheias, mas elas precisam ser movimentadas, articuladas, vividas e pensadas em nossas salas de aulas. Ao observar um adulto interagindo com a escrita, o educando passa a compreender que a sua língua escrita tem uma função social: a de se comunicar e fazer-se comunicativo, mas podendo também gerar e resolver conflitos, solucionar problemas e interagir no meio em que vive, entendendo e construindo a sua história.

“A leitura é, então, mais que uma atitude, uma forma de conhecimento e de inserção social que se articula com outros conhecimentos e expressões de cultura” (MARINHO; SILVA, 1998, p. 69). Além disso, ligada ao ético, às relações histórico-sociais e políticas, enfim, à formação do cidadão ciente de sua função social.

Isso inclui, então, o aprendizado da criança voltado ao bom êxito do exercício da língua, visto que o manuseio de textos literários ou não nas aulas não podem servir como pretexto para explorar apenas informação pela informação. Em séries iniciais, os professores têm obtido resultados negativos porque quando pensam que devido à criança está ainda se apropriando do

---

<sup>85</sup> Dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cf. [www.ibge.org.br](http://www.ibge.org.br). Acesso em: 27 nov. 2014.

sistema de escrita alfabética ela tenha um interesse pelas letras, sílabas e palavras — posto que o que lhe chama atenção mesmo é a história.

As palavras não sendo exploradas são negras e sem vida, mas que ganham forma e sentido ao serem oralizadas pelo professor. Se o professor lê com dinamismo e entonação, o aluno sente-se incentivado a ler, a adentrar no mundo do conhecimento.

Para Pietro (1999, apud COELHO, 2003, p. 8) “mar de histórias é a expressão que se usava em sânscrito para se referir ao universo das narrativas”. É nesse universo que mora as nossas crianças cada vez mais repleto de elementos visuais, sonoros e gráficos com uma profusão de letras inscritas em variados suportes: revistas em quadrinhos, livros infantis, receitas, propagandas políticas, rótulos de produtos industrializados, entre outros. Mas, quais destes instigam o seu imaginário e sua curiosidade? É por isso que não podemos esquecer que ler e escrever não são tarefas automáticas.

A materialização da linguagem se dá por meio de textos orais ou escritos. Isso vale dizer que os gêneros textuais mostram traços característicos relativamente estáveis guiados pela perspectiva do assunto temático, da forma composicional (estrutura) e do estilo (usos específicos da língua) sendo determinados pelas ações sociais decorrentes das intenções comunicativas.

A escrita alfabética é uma das maiores realizações da humanidade que, ao longo dos tempos, as pessoas foram criando as mais diversas formas de transmitir suas ideias, seus desejos e suas emoções. Os desenhos registrados em paredes de cavernas foram as primeiras e uma das mais antigas maneiras de comunicação do homem. Ela surgiu quando o ser humano sentiu a necessidade de registrar e de armazenar seus feitos para que a posteridade os conhecesse.

Isso serve para otimizar a ideia de que é preciso dominar e se articular nas práticas sociais de leitura e de escrita na sociedade contemporânea com a intenção de se integrar socialmente e poder exercer a cidadania. Portanto, a escrita tem a função precípua de interação social.

Com essa compreensão, Demerval Saviani vê a educação como uma intercessão no seio da prática social global que é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Professor e aluno auxiliados a partir de uma prática social estão “igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condições para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução de problemas postos pela prática social” (SAVIANI, 2008, p. 422).

Em os Parâmetros Curriculares Nacionais lemos que alfabetizar é ensinar a ler e a escrever textos em situações comunicativas múltiplas, destacando o uso primeiro dos gêneros textuais ou gêneros discursivos, os quais “são um termo de referência intermediário para a aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75).

Nosso trabalho é resultado da experiência realizada no segundo semestre letivo de 2014, em duas turmas de Ciclo I, 2º e 3º ano, do Ensino Fundamental, de uma Escola Municipal de Belém (PA) com a lenda Matinta Perera. Ela foi o ponto de partida a fim de consolidar várias capacidades dos direitos de aprendizagem, dentre eles, o sistema de escrita alfabética e leitura.

Tínhamos como objetivo principal despertar o interesse pela leitura e escrita. Elegemos a lenda Matinta Perera por ser um gênero textual (o conto) e folclórico presente no imaginário de nossos alunos. Além do que, oferece elementos (enredo, personagem, lugar e tempo) cujo uso alarga as experiências dos educandos acerca de seus conhecimentos linguísticos.

As crianças aprendem as histórias que são transmitidas de “boca à orelha”, compreendendo desde cedo que o imaginário é o desvio da imaginação e que a Amazônia é o celeiro das histórias. É como se elas fossem os alimentos para a manutenção desse mundo, por isso, é rememorando as histórias que a floresta, os animais, os seres encantados e os outros seres são alimentados. Histórias, palavras que nadam pelos rios, correm e percorrem pela floresta da Amazônia. A Matinta Perera é uma lenda recorrente tanto urbana quanto rural que representa um de nossos patrimônios culturais amazônicos; trabalhá-la em classe significa valorizá-la, resgatando aspectos detidos na região Norte do Brasil.



Para que houvesse um aprendizado gradual não perdendo de vista o foco principal, preferimos que o trabalho com a lenda Matinta Perera seguisse uma sequência didática que pudesse fornecer subsídios aos alunos envolvidos a lerem e escreverem, embora ainda não consigam fazê-las de maneira convencional. Escolhemos, para isto, a leitura de Schneuwly; Dolz (2004, p. 82) relacionada à sequência didática, podendo ser interpretada pela teoria do discurso como “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, tornando-a um diferencial na prática escolar do docente.

## **AS ETAPAS DE EXECUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM A LENDA MATINTA PERERA**

### **1. Apresentação da proposta**

Decidimos fazer a exploração dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a personagem lendária Matinta Perera, extraindo as palavras chaves: velha, pano, ave, tabaco, café e assobio, escrevendo-as no quadro branco e no caderno. A discussão com os alunos gerou em uma definição de a lenda ser uma narrativa com aventuras, mistérios, animais em forma de gente e seres encantados, mas tendo sempre uma explicação para os fatos como: respeito à natureza, alimentação, ensinamento, entre outros.

### **2. Contato com o gênero textual**

Lemos a Matinta Perera, de Bartolomeu Campos de Queirós<sup>86</sup>, em sala de aula, explorando as palavras, o enredo e as ilustrações do livro com os alunos. Em outro momento, houve a contação de história feita pelo professor com a participação e produção artística dos educandos (desenho e pintura da Matinta Perera e seus principais hábitos) na biblioteca da escola.

### **3. Produção Inicial**

Fizemos a leitura coletiva e individual da poesia Matinta, de Paulo Nunes<sup>87</sup>, acompanhada de questionamentos: Quais semelhanças e diferenças você observou acerca de a Matinta Perera de Bartolomeu e a de Paulo Nunes? E, a sua como ela é? O que mais lhe chamou atenção? Para você ela pode ser real, por quê? Isso facilitou a produção do texto da criança, pois deveria recontar da sua maneira a lenda estudada. As palavras chaves da narrativa escritas em seu caderno, ligadas à personagem em questão, lhes serviram de suporte.

### **4. Ampliação do repertório sobre o gênero em estudo**

No decorrer das aulas, a lenda Matinta Perera era trabalhada em paralelo com outras atividades, no entanto, sempre se fazia um ditado de palavras com as crianças para averiguar seu progresso na escrita, pois existia o cartaz da lenda exposto na sala de aula.

---

<sup>86</sup> Cf. QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **A Matinta Perera**. São Paulo: FTD, 2002.

<sup>87</sup> A noite alta vaga voos rasantes. / A velha cabeluda / se enovela cantando / Fii uiit it, Matintaperera! / Quero tabaco, moleca, / que quero quero! / Tempo de lua cheia / E o fado da Matinta / é sexta-feira / It it, Matiiintapereeêê! / Amanheceu o sábado: / Ave, Deus! / Mas deixaram um osso de / gente embrulhado no pano preto / bem na janela do quarto. / Cruz-credo! / Virge de Nazaré! / É Matinta, é?! / toc! toc! toc! / — Mas, menina, que olheiras são essas, já? / — Ah, madrinha, num sonei... / — Antão me dá um golito de café e / um punhado de farinha. / — (??? !!!) / Apalermada / a menina quase morde a barra da saia. / Não é que a Matinta era sua madrinha /em carne e osso?! Cf. NUNES, Paulo. **Baú de bem-querer**. São Paulo: Paulinas, 2006. (Coleção Lua Nova. Série Pererê II).

A exibição do vídeo “Matinta Perera”, da coleção Catalendas<sup>88</sup>, tornou-se proveitosa na produção coletiva do texto, oportunizando a criança verificar como deveria ser escrito seu texto, havendo a necessidade de elementos próprios e característicos da narrativa, refletindo também sobre a sua própria escrita.

O texto coletivo foi escrito no quadro branco pelo professor escriba e, depois das correções, os educandos repassaram-no em folha própria. Além disso, os alunos viram o vídeo de “A morte da Matinta Perera”, da coleção Catalendas, seguido de atividades lúdicas como: desenho, pintura, caça palavras e labirinto em relação à personagem lendária.



**FIGURA 1**



**FIGURA 2**

---

<sup>88</sup> Catalendas é um programa da TV Cultura do Pará, que possui um reconhecimento nacional, não retratando apenas as narrativas amazônicas, o mesmo faz uso do criativo universo do teatro de bonecos a partir de recursos naturais da Amazônia, um deles é o miriti.

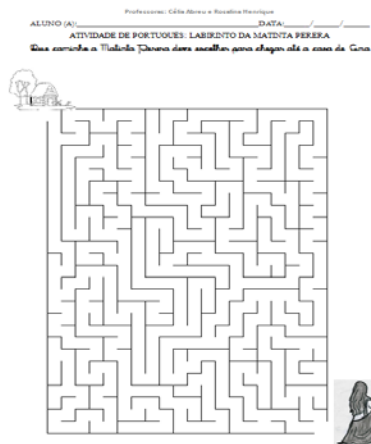


FIGURA 3

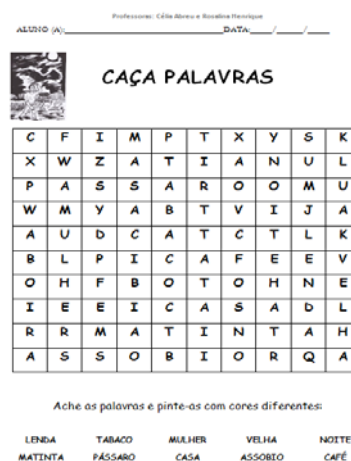


FIGURA 4

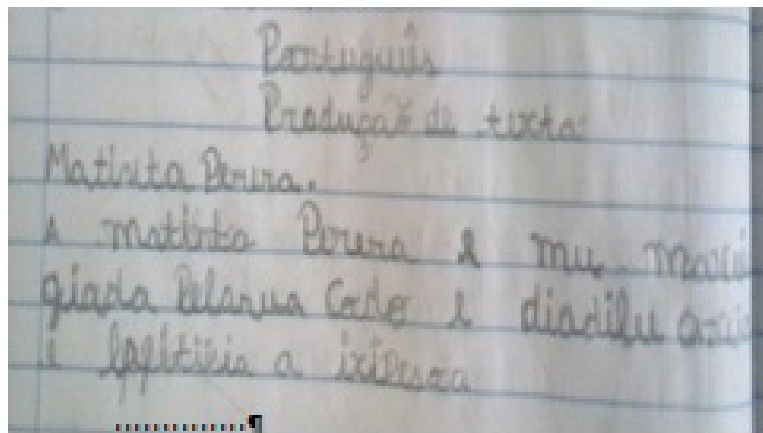
## 5. Produção Final

Organizamos a sala para ser um ambiente propício à apresentação do teatro de fantoches intitulado: O namorado da Matinta Perera<sup>89</sup>. As crianças ficaram bastante envolvidas com a trama e com os perigos que o tabagismo pode causar nas pessoas.

Depois, os alunos imbuídos pela lenda realizaram uma produção individual. Para isto, formaram-se duplas entre as quais deveria constar uma criança que já havia alcançado um nível alfabético de escrita para promover a autocorreção dela e a de seu colega, fazendo com que juntos pudessem refletir acerca do que escreveu. Nós assumimos o papel de semear a dúvida (“E assim que se escreve matita?”; “A história pode iniciar com letra minúscula?”; ”Por que você escreveu tabako assim?”), permitindo à criança a liberdade de pensar acerca de seus erros e nos componentes de uma narrativa.

<sup>89</sup> Texto de cunho autoral da professora Célia Suely Abreu Cota.

Figura 5



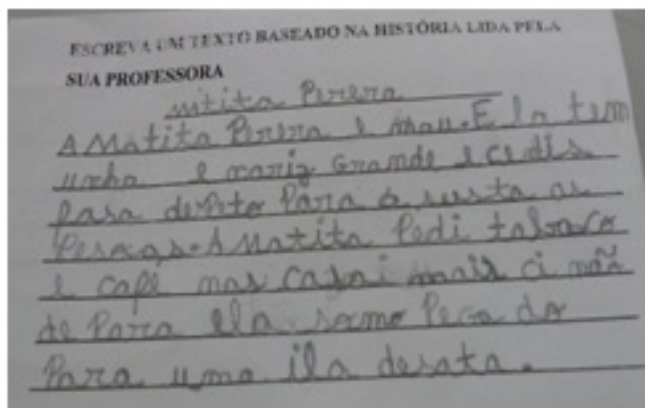
Transcrição<sup>90</sup> do texto do aluno no início do trabalho no mês de agosto

Transcrição do texto do aluno no início do trabalho no mês de agosto

Matinta Perera

- 1 - A Matinta Perera e mu mavei
- 2 - giada pelarua cado e diadilu axia
- 3 - e lpeitisa a ixipeso a

Figura 6



Transcrição do texto final do aluno no início do trabalho no mês de novembro

Matita Perera

- 1 - A Matita Perera e mau. Ela tem
- 2 - unha e nariz Grande e cedis
- 3 - fasa de Peto para asusta as
- 4 - pesoas. A Matita Pedu tabaco
- 5 - e café nas casa mais ci não
- 6 - de Para ela some PeGa do
- 7 - para uma ila desata.

**6. Socialização das produções textuais e artísticas dos alunos** expostos em um mural para a visualização dos colegas de outras classes da escola e a premiação das melhores produções artísticas sob a forma de desenho da Matinta e de seus principais hábitos.

<sup>90</sup> As transcrições dos textos originais do aluno segue a proposta de Riolfi *et al.* (2008).

## **A MATINTA PERERA SE DESPEDE COM UM SILVO DE APRENDIZAGENS...**

O ensejo de realizar a leitura literária como componente da prática escolar levou-nos à direção de possibilidades para a autoafirmação da cidadania de crianças que estão aprendendo a ler e escrever nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Durante o percurso das atividades com a lenda “Matinta Perera”, observamos que a compreensão das oralidades e das escritas dos estudantes não era nunca a de um comportamento reprodutivo, era sempre produtivo. Havendo um diálogo entre o horizonte de expectativas estéticas do texto e o horizonte da experiência com a narrativa popular da região, porque é inexistente o sujeito que ler e outro que vive em sociedade.

Além do que, foi prazeroso ver o crescente interesse das crianças pela temática proposta, por ser um assunto presente no seu cotidiano; dessa forma, incentiva o educando a manifestar seus gostos, preferências, sentimentos e opiniões por meio da oralidade e da escrita.

De modo algum, a seriedade que é atribuída à pauta escolar não pode comprometer o prazer próprio da leitura literária. A leitura e a escrita acordam no ser humano dizeres insuspeitados servindo como porta de entrada a diversos mundos nos quais as únicas bagagens são a imaginação e a criatividade.

Conforme o poeta brasileiro Rubem Alves (1995, p. 27), “as palavras nos dizem que estamos destinados a voar, a saltar sobre abismos, a visitar mundos inexistentes: pontes de arco-íris que ligam coisas eternamente separadas”. Ouvindo a lenda Matinta Perera os educandos perceberam que podiam fazer essa ligação entre palavras vistas em seus textos e que tomavam forma e sentido pelas propostas de escrita em sala, notando que há diversas formas de dizer determinada palavra/frase/expressão; todavia, sabendo que todas estão certas existe uma forma recomendada de usá-las em muitas circunstâncias sem perder a autoria do que deseja escrever.

A proposição de uma lenda amazônica é também trabalhar com nossa história e cultura paraense. No Pará, a oralidade de matrizes impressas (BASTOS, 1999) vive esse encontro entre a letra e a voz que permeiam as histórias narradas pelos contadores. Histórias de tradição oral que foram coligidas por estudiosos no assunto transformando-as em histórias de tradição escrita, como vem ocorrendo com a Matinta Perera, ganhando uma nova roupagem ao ser passada para a escrita. Essa personagem lendária trabalhada por nós percorreu e, ainda, percorre por meio de as matrizes impressas vários lugares do mundo.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 1995, p. 27.

ARRUDA, Nalini Iara Leite. *Atividade de ensino-aprendizagem de língua inglesa: desafios na construção da cidadania*, 2006. 122 p. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BASTOS, Renilda do Rosário M. R. *Itinerário Poético do Era Uma Vez ao Agora*. Belém, 1999. 176 p. Dissertação de Mestrado em Letras (Teoria Literária), Universidade Federal do Pará.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed. ver. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 256.

COELHO, Maria do Carmo Pereira. *As narrações da cultura indígena da Amazônia: lendas e histórias*. São Paulo, 2003. 206 p. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas das (orgs.). *Leituras do Professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. 184 p.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. ver. ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

## **Eixo 5 - CIDADANIA E PLANOS DE EDUCAÇÃO**

### **RELATO DE EXPERIÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO RIO PARDO (2015)**

PORFIRIO, Ana Lúcia  
Faculdade Euclides da Cunha/Secretaria Municipal de Educação  
LUCIO, Roque  
Professor da Faculdade Euclides da Cunha  
LAGE/UNICAMP e

#### **RESUMO**

O relato traz informações do processo de construção do Plano Municipal de Educação. Inicia-se com as etapas da Conferência Nacional de Educação: a intermunicipal, em seguida a estadual e a nacional. Relata também as formas de envolvimento dos diversos segmentos (educação básica, ensino profissionalizante e ensino superior). Indica a composição das comissões de elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) (comissão técnica de elaboração do PME e, comissão de acompanhamento da elaboração e execução do PME). Trata também o relato das subcomissões para elaboração do Plano, ou seja: Subcomissão do Bloco de Acesso à Educação Básica de Qualidade; Subcomissão do Bloco de Acesso ao Ensino Técnico e Superior de Qualidade; Subcomissão do Bloco da Formação, Plano de Carreira e Remuneração do Magistério; Subcomissão do Bloco da Gestão e do Financiamento. Foram relacionadas também algumas dificuldades encontradas até a presente data e o estado da arte do diagnóstico do PME de São José do Rio Pardo.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação; São José do Rio Pardo; CONAE.

#### **INTRODUÇÃO**

Ana Lucia Porfírio é Presidente do Conselho Municipal de Educação, Professora do Departamento de História da Faculdade Euclides da Cunha é também a Coordenadora Geral dos trabalhos de elaboração do Plano Municipal de Educação de São José do Rio Pardo. Roque Lucio é Professor da Faculdade Euclides da Cunha, membro do Laboratório de Gestão Educacional – LAGE da Faculdade de Educação da UNICAMP estando atuando na Comissão Técnica de Elaboração do PME como Representante do Ensino Superior na Subcomissão do Bloco de Acesso ao Ensino Técnico e Superior de Qualidade.

O município de São José do Rio Pardo – SP, passou a pensar mais sobre o Plano Municipal de Educação quando, por intermédio do Conselho Municipal de Educação, começou a se preparar para participar da Conferência Intermunicipal de Campinas, que aconteceu nos dias 28 e 29 de junho de 2013, enquanto etapa preparatória para a II CONAE (Conferência Nacional de Educação).

Sendo assim, o Conselho Municipal de Educação, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, organizou vários encontros com o objetivo de se discutir os eixos propostos pelo documento referência e, cujas discussões, foram levadas para a Conferência Intermunicipal.

No entanto, foi necessário envolver todos os segmentos da educação: o público municipal, o público estadual e o setor privado, nos segmentos da Educação Básica, Ensino Profissionalizante e Ensino Superior, bem como realizar um chamamento junto à comunidade escolar visando uma maior participação dos pais e alunos, cujo envolvimento nas discussões e debates tem sido reduzido.

A partir de algumas orientações São José do Rio Pardo pode inscrever 80 (oitenta) delegados para a etapa intermunicipal em virtude do número de habitantes, uma vez que cada município poderia enviar uma quantidade “x” de delegados, proporcional ao número de habitantes, ou seja, de acordo com o Censo 2010<sup>91</sup>, cidades com população entre 50.000 a 80.000 habitantes poderiam enviar até 80 (oitenta) delegados, sendo que destes 50% (cinquenta por cento) representando a Educação Básica (professores, gestores, trabalhadores da educação, pais e alunos das escolas públicas municipais e estaduais e setor privado); 20% (vinte por cento) representando a Educação Profissionalizante (professores, gestores, trabalhadores da educação, pais e alunos) e, 30% representando o Ensino Superior (professores, gestores, trabalhadores da educação, pais e alunos).

Desta forma, o Conselho Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Educação foi a público convidar todos os munícipes a participarem deste debate e contribuir com a reflexão e encaminhamentos que pudessem contribuir com a qualidade da educação pública. Com o objetivo de se aproximar um pouco mais da população optou-se por descentralizar os debates. Por conta disso foi organizado um cronograma com local, data, horário e temas que seriam debatidos em cada ponto do município na seguinte conformidade:

<b>Tema</b>	<b>O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação</b>
Local	EMEB Profa. Zélia Maria Zanetti – Vila Verde
Data	05 de junho de 2013
Horário	18h
<b>Tema</b>	<b>Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos.</b>
Local	EE Cáritas – Vila Brasil
Data	03 de junho de 2013
Horário	15h
<b>Tema</b>	<b>Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: Cultura, Ciência, Tecnologia, Saúde, Meio Ambiente.</b>
Local	EMEB Profa. Stella Maris Barbosa Catalano – Cassucci
Data	05 de junho de 2013
Horário	18h30min
<b>Tema</b>	<b>Qualidade da Educação: Democratização do Acesso, Permanência, Avaliação, Condições de Participação e Aprendizagem.</b>

<sup>91</sup> De acordo com o Censo 2010/IBGE, acessado em 11/06/2013, São José do Rio Pardo conta com 51.900 (cinquenta e um mil e novecentos) habitantes.



Local	EMEB Profa. Ada Parisi – Vila Maschietto
Data	04 de junho de 2013
Horário	17h30min
<b>Tema</b>	<b>Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social.</b>
Local	Escolas do Campo
Data	Favor conferir locais, datas e horários pelo telefone 3682-7875, das 07 às 13h, com Marisa.
<b>Tema</b>	<b>Valorização dos Profissionais da Educação: Formação, Remuneração, Carreira e Condições de Trabalho.</b>
Local	EMEB Profa. Vinício Spessotto – Vila Pereira
Data	04 de junho de 2013
Horário	17h30min
<b>Tema</b>	<b>Financiamento da Educação, Gestão, Transparência e Controle Social dos Recursos.</b>
Local	EMEB São Judas Tadeu – Vale do Redentor II
Data	04 de junho de 2013
Horário	18h

Além destas discussões todas as escolas, tanto das redes públicas quanto da iniciativa privada, filantrópicas, e, de todos os segmentos foram contatadas para que indicassem representantes das mesmas para se constituírem delegados do município. Quando o segmento possuía um número maior de representantes seus pares elegiam aqueles que os representariam.

Neste caso a distribuição foi a seguinte:

Delegados Natos ⇒ Conselheiros Municipais de Educação (13% do total) = 14		
Segmento	Setores	Nº de delegados
Educação Básica (50% = 35)	1. Professores da Ed. Inf. da Rede Municipal	03
	2. Professores da Ed. Inf. da Rede Particular	01
	3. Professores do EF I da Rede Municipal	02
	4. Professores do EF I da Rede Estadual	01
	5. Professores do EF I do Setor Particular	01
	6. Professores do EF II da Rede Municipal	01
	7. Professores do EF II da Rede Estadual	01
	8. Professores do EF II da Rede Particular	01
	9. Professores do Ensino Médio da Rede Estadual	01

10.	Professores do Ensino Médio da Rede Particular	01
11.	Pais de Alunos da Rede Municipal	03
12.	Pais de Alunos da Rede Estadual	01
13.	Pais de Alunos da Rede Particular	01
14.	Alunos do EF II da Rede Municipal	01
15.	Alunos do EF II da Rede Estadual	01
16.	Alunos do EF II da Rede Particular	01
17.	Alunos do Ensino Médio da Rede Estadual	01
18.	Alunos do Ensino Médio da Rede Particular	01
19.	Gestor da Rede Municipal	03
20.	Gestor da Rede Estadual	01
21.	Gestor da Rede Particular	01
22.	Trabalhadores da Educação da Rede Municipal	02
23.	Trabalhadores da Educação da Rede Estadual	01
24.	Trabalhadores da Educação da Rede Particular	01
25.	Representante do Sindicato dos Funcionários Públicos	01
26.	Representante das Escolas de Educação Especial (APAE, uma vez que a EE Cáritas já possui representante no CME)	01
27.	Representante da Casa de Cultura e Cidadania	01

<b>Segmento</b>	<b>Setores</b>		<b>Nº de delegados</b>	
Ensino Profissionalizante (20% = 12)	1.	Professores	02	
	2.	Gestores	02	
	3.	Trabalhadores da Educação	02	
	4.	Pais de Alunos	02	
	5.	Alunos	02	
	6.	ACI	01	
	7.	Representante do Rotary	01	
<b>Segmento</b>	<b>Setores</b>		<b>Nº de delegados</b>	
Ensino Superior (30% = 18)	1.	Professores	COC	01
			FEUC	02
			UNINTER	01
			UNIP	02

	2. Gestores	COC	01
		FEUC	01
		UNINTER	01
		UNIP	01
	3. Alunos	COC	01
		FEUC	01
		UNINTER	01
		UNIP	01
	4. Trabalhadores da Educação	COC	01
		FEUC	01
		UNINTER	01
		UNIP	01

Durante a participação da etapa intermunicipal, em Campinas, o município conseguiu eleger 5 (cinco) delegados para a etapa estadual, em Serra Negra, no período de 27 a 29 de setembro. Dos 5 (cinco) eleitos somente 3 (três) compareceram e, destes, 1 (um) conseguiu se eleger para a etapa nacional, em Brasília, no período de 19 a 23 de novembro de 2014.

Esta participação só foi possível tendo em vista o envolvimento do Conselho Municipal de Educação, cuja presidente participava de reuniões do pólo administrativo da região de Campinas promovidas pela Secretaria de Educação deste município.

Além disso, a mesma conselheira também participou do Curso de Fortalecimentos dos Conselhos Municipais oferecido pelo MEC através da UFSCAR bem como de algumas reuniões da UNDIME, em São Paulo, a convite da Secretária de Educação, uma vez que o CME vinha se esforçando em contribuir com a elaboração do Plano Municipal de Educação.

Neste sentido foi importante a atuação da UNDIME junto aos municípios no que diz respeito às orientações sobre a importância do PME, suas metas e estratégias bem como as etapas necessárias na realização do mesmo. Por conta disso oferecia em cada reunião oficinas que proporcionavam situações em que eram vivenciadas situações de elaboração de estratégias para uma das metas do Plano.

Em meio a tudo isso, quando o município se preparava para elaborar o seu plano foi aprovada a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, o que contribui com a direção que o município iria tomar.

A partir de então, o município, através da já formada parceria entre Secretaria de Educação e Conselho Municipal de Educação, com base nas orientações oferecidas pela UNDIME e, também, pautados nos cadernos de orientações do MEC e de outros sites referentes à elaboração do Plano Municipal de Educação<sup>92</sup> deu início às etapas necessárias aos trabalhos.

A primeira atitude foi definir quantas comissões seriam montadas, quais os segmentos e categorias seriam representados e as competências de cada uma.

Seguindo orientações foram constituídas duas comissões:

**A – Comissão Técnica de Elaboração do Plano Municipal de Educação**, criada pelo Decreto nº 4.720, de 26 de setembro de 2014, composta de 19 (dezenove) membros, sendo que os membros dos incisos de II a VII foram indicados pelo(s)

<sup>92</sup> De olho nos planos / Qedu / Simec / ...

Secretário(s) de sua(s) respectivas pastas e os membros que tratam os incisos de VIII a XIX foram eleitos pelos seus pares, ficando assim constituída:

- I. O(a) Secretário(a) Municipal da Educação
- II. 01 Representante do Departamento de Esporte e Cultura (DEC);
- III. 01 Representante da Secretaria de Gestão;
- IV. 01 Representante da Secretaria da Assistência Social;
- V. 01 Representante da Secretaria de Obras e Serviços;
- VI. 01 Representante do Transporte Escolar;
- VII. 01 Representante da Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação;
- VIII. 01 Representante da Casa de Cultura e Cidadania;
- IX. 01 Representante do Conselho Municipal de Educação;
- X. 01 Representante dos Gestores da Rede Municipal de Ensino;
- XI. 01 Representante dos Professores da Rede Municipal da Rede Municipal de Ensino;
- XII. 01 Representante da Rede Estadual de Ensino;
- XIII. 01 Representante da Rede Particular de Ensino;
- XIV. 01 Representante do Ensino Médio (Regular ou Escolas Técnicas ou Profissionalizantes);
- XV. 01 Representante de Alunos da Educação Básica;
- XVI. 01 Representante da Educação Especial;
- XVII. 01 Representante do Ensino Superior;
- XVIII. 01 Representante do Conselho de Alimentação Escolar;
- XIX. 01 Representante do FUNDEB;

As competências desta comissão são as seguintes:

- I. Diagnosticar a situação educacional do Município de São José do Rio Pardo através de coleta de dados;
- II. Analisar dados e informações sobre a oferta e a demanda educacional no território do município;
- III. Formular metas;
- IV. Analisar a consistência das metas;
- V. Avaliar os investimentos necessários para cada meta;
- VI. Analisar a coerência do conjunto das metas e sua vinculação com as metas estaduais e nacionais;
- VII. Elaborar cronograma de atividades, concluindo os trabalhos dentro do prazo previsto em lei federal;
- VIII. Elaborar relatório sobre os trabalhos realizados;
- IX. Apresentar o texto base do Plano Municipal de Educação à Comissão para que a mesma realize uma revisão e promova um debate sobre o mesmo;
- X. Sistematizar, juntamente com a Comissão de Acompanhamento da Elaboração do Plano Municipal de Educação, o documento que deverá ser entregue ao Secretário Municipal de Educação;
- XI. Elaborar o próprio regimento.

**B – Comissão de Acompanhamento da Elaboração e Execução do Plano Municipal de Educação**, criada pelo Decreto Nº 4.719, de 26 de setembro de 2014, composta por 25 (vinte e cinco) membros:

- I. Secretária Municipal da Educação
- II. 01 Representante do Legislativo
- III. 01 Representante do Ministério Público

- IV. 01 Representante da Sociedade Civil
- V. 01 Representante da Comissão Técnica de Elaboração do Plano Municipal de Educação
- VI. 01 Representante do Sindicato dos Funcionários Públicos Municipais
- VII. 01 Representante do Conselho Municipal de Alimentação Escolar
- VIII. 01 Representante do Conselho Municipal de Educação;
- IX. 01 Representante da Equipe Gestora
- X. 01 Representante dos Professores de Educação Infantil, de 0 a 3 anos da Rede Municipal de Ensino
- XI. 01 Representante dos Professores de Educação Infantil, de 4 e 5 anos da Rede Municipal de Ensino
- XII. 01 Representante dos Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino
- XIII. 01 Representante dos Professores dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino
- XIV. 01 Representante das Escolas do Campo
- XV. 01 Representante da Equipe de Apoio da Rede Municipal de Ensino
- XVI. 01 Representante da Educação Especial
- XVII. 01 Representante do Ensino Médio Regular ou Técnico Profissionalizante
- XVIII. 01 Representante do Ensino Superior
- XIX. 01 Representante dos Conselheiros Escolares de Creche
- XX. 01 Representante dos Conselheiros Escolares do 1º ao 9º ano
- XXI. 01 representante dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental
- XXII. 01 representante dos alunos do Ensino Médio
- XXIII. 01 representante dos alunos do Ensino Superior
- XXIV. 01 representante da Rede Estadual de Ensino
- XXV. 01 representante da Rede Particular de Ensino

As competências desta comissão são as seguintes:

- I. Acompanhar sistematicamente os trabalhos da Comissão Técnica de Elaboração do Plano Municipal de Educação;
- II. Mobilizar a sociedade e acompanhar as metas e estratégias propostas pelo Plano Municipal de Educação;
- III. Realizar atividades que manifestem a vontade pública e administrativa de contribuir e participar da gestão da Educação Municipal, especialmente as referentes à elaboração e revisão do Plano Municipal de Educação;
- IV. Negociar, implantar, acompanhar o Plano Municipal de Educação;
- V. Produzir e divulgar relatórios de acompanhamento de elaboração e execução do Plano Municipal de Educação;
- VI. Envolver, tanto a comunidade escolar, quanto a civil para debates sobre a Educação a Educação Municipal.
- VII. Elaborar relatório sobre os trabalhos realizados;

Neste sentido, na constituição de ambas as comissões, todas as escolas, tanto públicas quanto privadas, bem como outros segmentos foram contatados por telefone e ofícios assinados pela Secretária de Educação e Presidente do Conselho Municipal de Educação, para que elegessem ou indicassem seus representantes, os quais, em reuniões realizadas no dia 17 (dezessete) do mês de novembro, elegeram aqueles que iriam compor cada comissão.

No dia 05 (cinco) de dezembro de 2014 foi realizada a primeira reunião da Comissão Técnica de Elaboração do Plano Municipal de Educação na qual todos os membros se apresentaram, materiais foram distribuídos, tanto impressos quanto em

CD, esclarecimentos foram feitos sobre a abrangência dos trabalhos bem como orientações foram dadas sobre a execução dos mesmos.

Tendo em vista o período de férias, foi solicitado que o material fosse, pelo menos, lido durante o período e outra reunião foi agendada para o mês de janeiro de 2015.

Na segunda reunião foi decidido que a comissão seria dividida em subcomissões e que estas seriam responsáveis por discutir as metas e estratégias cujo agrupamento estivesse relacionado a uma temática mais abrangente, na seguinte conformidade:

- a) Subcomissão do Bloco de Acesso à Educação Básica de Qualidade;
- b) Subcomissão do Bloco de Acesso ao Ensino Técnico e Superior de Qualidade;
- c) Subcomissão do Bloco da Formação, Plano de Carreira e Remuneração do Magistério;
- d) Subcomissão do Bloco da Gestão e do Financiamento.

Após esta divisão cada comissão elaborou o seu calendário de reuniões uma vez que a comissão, como um todo, se reunirá a cada 15 (quinze) dias. No entanto, grupos virtuais também foram criados para troca de informações.

Ficou a cargo da Secretaria de Educação a Coordenadora Geral dos trabalhos, bem como, do seu representante técnico na Comissão coletar os dados necessários para os trabalhos de cada grupo e, convidar outros técnicos, que não compõem a comissão, para esclarecimentos quando necessário.

Os trabalhos estão sendo conduzidos com o objetivo de apresentar, no mês de maio, através de uma conferência municipal, o projeto do texto base do Plano Municipal de Educação para que a população tome ciência do mesmo e possa opinar a respeito. Enquanto isso a imprensa local vem divulgando os trabalhos realizados pela Comissão bem como esclarecendo sobre a importância do mesmo.

No decorrer dos trabalhos a maior dificuldade está relacionada à compreensão de que o Plano Municipal de Educação não é um plano para a rede municipal de ensino, mas é territorial e precisa se constituir enquanto política de Estado e não de governo.

Outra dificuldade diz respeito à disponibilidade dos membros de cada comissão, uma vez que nem todos estão lotados na esfera pública municipal, a qual tem dispensado seus membros do ponto para que participem das reuniões. Isso se repete quando os membros são da rede pública estadual, onde não houve nenhuma flexibilidade por parte dos gestores em oportunizar ao seu representante a sua participação nas comissões, o que não é novidade, uma vez que isso se repete em todas as situações que se faz necessário que a rede estadual tenha representante. O mesmo acontece nas reuniões do Conselho Municipal de Educação.

Até o presente momento 90% (noventa por cento) do diagnóstico foi realizado e algumas metas já foram discutidas e suas estratégias elaboradas, sendo que ainda está prevista a realização de aproximadamente de 8 (oito) a 10 (dez) reuniões até a apresentação do texto base.

## Eixo 5 - CIDADANIA E PLANOS DE EDUCAÇÃO

### DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO À CONSTRUÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE SUMARÉ-SP: UM OLHAR DOS PROFESSORES

RODRIGUES<sup>93</sup>, Diego Vilanova

Professor municipal de Sumaré de Ensino fundamental

LOPES<sup>94</sup>, Fernando Bitencourt

Professor municipal de Sumaré de Ensino fundamental

#### RESUMO

A Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014, criou o Plano Nacional de Educação- PNE que consolida o disposto no art. 214 da constituição federal. Estados e municípios a partir da data de publicação do PNE tem prazo de um ano para a criação de seus planos decenais de educação como determina o artigo 7º da lei citada. No município de Sumaré, como em grande parte dos municípios brasileiros, a discussão sobre o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação (PME) que deveria ter se iniciado em 2010 com a perspectiva de aprovação do novo PNE, apenas se iniciou timidamente no final de 2014. O curto espaço de tempo e a imposição vertical da necessidade do Plano, desde o governo federal, por meio do MEC, distorcem o “espírito” no qual deveriam se desenvolver as discussões e construções coletivas do plano com a mobilização e participação de todos os segmentos da sociedade com tempo para reflexão. Mesmo com todas essas dificuldades, conseguimos por dentro das comissões e camaras temáticas apresentar e fazer expressar parte dos anseios do magistério municipal. O processo de construção do Plano Municipal de Educação de Sumaré ainda está em andamento, nesse momento a redação final do plano vai ser tornada pública em uma apresentação e em seguida será encaminhada para apreciação do poder legislativo.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação; Plano Municipal de Educação; Sumaré.

#### INTRODUÇÃO

Lei nº 13005<sup>95</sup>, de 25 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação-PNE, um divisor de águas na história da construção das políticas para a educação, que consolida o disposto no art. 214 da constituição federal e garante os recursos para sua implementação. Muito mais do que uma intenção e sim um Plano de Estado, que, teoricamente, retira da micropolítica e das barganhas de mandato o norteamento das políticas de educação, um Plano que construído a partir das demandas levantadas nas

---

<sup>93</sup> PII- Professor municipal de Sumaré de Ensino fundamental anos finais. Membro da equipe técnica para estudos, elaboração e escrituração do texto base que irá compor o Plano Municipal de Educação.

<sup>94</sup> PII- Professor municipal de Sumaré de Ensino fundamental anos finais. Membro da equipe técnica para estudos, elaboração e escrituração do texto base que irá compor o Plano Municipal de Educação.

<sup>95</sup> BRASIL. 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**. Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 26 abr. 2015.

conferências municipais, regionais, estaduais e nacional de educação (CONAE) buscaria caracterizar a participação popular e o princípio da gestão democrática.

Esses são alguns dos argumentos levantados em diversos trabalhos acadêmicos, em sítios eletrônicos de governos ou de empresas educacionais, além de ser o discurso oficial dos proponentes do plano, mas o que é o PNE na prática, como ele se concretiza no município, na escola? Essa é a grande questão que se expõe nesse relato de experiência: a construção do Plano Municipal de Educação de Sumaré (PMES) a partir da crítica dos professores.

Nessa reflexão é necessário lembrar o PNE da primeira década do século XXI, criado e gestado no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC, com mais de duzentas metas onde pouco mais de 1/3 – um terço – saíram do papel, devido à falta de vinculação de recursos e vontade política para sua execução, o qual ao invés de um plano de estado acabou se tornando uma “carta de intenções” como afirmam Ivan Valente e Roberto Romano<sup>96</sup>.

A experiência e avaliação do PNE 2001-2010 levantaram a necessidade de que o novo PNE deveria ser diferente contando com a participação de todos os segmentos da sociedade e implementado no tempo correto. Contudo o projeto de lei entregue ao Congresso em 15 de dezembro de 2010, só foi aprovado após anos de debates, discussões, interferências de grupos políticos, econômicos, da sociedade civil, dos trabalhadores da educação entre outros e até mesmo a existência de uma CONAE em 2014.

Esse projeto que se transformou na lei 13005 imposta a todos brasileiros é bem diferente do PNE anterior. Conta com apenas vinte (20) metas (o projeto inicial era de 21 metas) e as estratégias correspondentes, boa parte das estratégias já estão sendo aplicadas pelos governos municipais, estaduais e federal. Assim como já dissemos é mais do que um plano de governo, é um plano de Estado que foi feito para ser cumprido.

Por ser um plano estratégico – um plano de Estado – este PNE deve ser encarado como uma totalidade e analisado em bloco. As estratégias podem ser divididas em quatro blocos: expansão da educação básica, expansão do ensino superior, os professores da educação básica e investimento público.

O problema não está nas metas, no geral consensuais, mas nas estratégias, os caminhos para se atingir as metas – todas as principais estratégias do PNE atual são alicerçadas na concepção das parcerias público-privadas e terceirização de parte dos serviços educacionais e na meritocracia no tocante aos profissionais da educação básica, especialmente os professores.

Como exemplos mais emblemáticos podemos ver a expansão da educação infantil prevista na meta 01 que se dará, através de convênios com entidades de caráter privado – o que muitas prefeituras já estão fazendo.

A expansão do ensino médio prevista na meta 03 se dará através da correção de fluxo (eliminar num único período letivo a defasagem idade/série) e da compra de vagas na rede privada – isso ajuda a explicar porque nos últimos dez anos no estado de São Paulo as matrículas na rede privada de ensino regular aumentaram enquanto na rede pública diminuíram<sup>97</sup>.

A meta de 50% das escolas em tempo integral (meta 06) tem como estratégia correspondente convênios com entidades sindicais de caráter privado e com entidades privadas filantrópicas ou beneficentes.

A elevação da escolaridade média prevista na meta 08 possibilita exames de certificação como o ENCEJA e convênios com entidades dos sistemas sindical (de caráter privado) e do sistema “S” (SESI, SENAI, SENAC), o mesmo podemos observar também na meta 10 que trata da expansão da EJA – Ensino de Jovens e Adultos e na meta 11 que trata da expansão do ensino técnico, além de, nessa última prever também convênios com faculdades e universidades privadas – o PRONATEC.

---

<sup>96</sup> VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? . **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 96-107. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

<sup>97</sup> Conforme aponta pesquisa divulgada pelo IBGE para o ano de 2013.



Com essas medidas, retificadas no novo PNE, os governos transferem alunos e recursos do ensino público para o ensino privado, condena os alunos mais pobres, justamente os que estão nas redes públicas de ensino na educação básica a um ensino de qualidade inferior, seja pela educação a distância, seja pelos convênios com escolas privadas cujo objetivo é o lucro e não o aprendizado; transformando o direito a educação num grande negócio, atendendo assim os anseios do ensino privado.

Um segundo grupo de metas discorre sobre a expansão da educação superior. Onde também observamos a mesma tendência privatizante das metas anteriores. Vejamos:

A meta 12 trata da expansão da graduação através do ensino à distância, expansão do crédito estudantil (FIES), de “políticas afirmativas para grupos desfavorecidos na forma da lei” – através de programas como o PROUNI que nada mais é que a compra de vagas para estudantes de baixa renda em faculdades e universidades privadas a um custo até quatro vezes maior do que numa universidade pública de acordo com o ANDES-SN – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior. E na meta 14 se repete a lógica ao estabelecer a expansão da pós-graduação *Strictu sensu* (mestrado e doutorado) através de financiamento estudantil (FIES) e ensino à distância.

Para educação básica, não é diferente, a meta 07 prevê a manutenção e aperfeiçoamento dos indicadores de avaliação da qualidade de ensino como o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do MEC; a meta 15 prevê que todos os professores de educação básica tenham nível superior, o que é progressivo, no entanto estabelece convênios com faculdades e universidades privadas ou beneficentes e financiamento estudantil (FIES).

A valorização profissional dos professores de educação básica é objeto da meta 17, nela se prevê a equiparação dos salários médios dos professores com o salário médio dos demais profissionais de nível superior. Mas junto com essa questão, vista com bons olhos pelos professores, vem a total omissão da necessidade de aplicação imediata por parte de governos estaduais e prefeituras da jornada de trabalho com 1/3 de aulas extraclasse prevista na lei 11738/08, a lei do piso salarial docente.

O plano de carreira aparece na meta 18 apenas para estabelecer avaliação periódica de desempenho e exame nacional de certificação – espécie de ENEM – para os professores.

Entretanto as metas e estratégias do PNE para serem implementadas necessitam que tanto estados como municípios se encarreguem de realizar no prazo de um ano da aprovação da lei 13005/14 seus planos decenais de educação como determina o artigo 7º da lei citada.

No município de Sumaré, como em grande parte dos municípios brasileiros, a discussão sobre o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação (PME) que deveria ter se iniciado em 2010 com a perspectiva de aprovação do novo PNE, apenas se iniciou timidamente no final de 2014.

As iniciativas, ao longo de 2014, do Conselho Municipal de Educação (CME) e de supervisores de ensino do município foram fundamentais para que o governo municipal reconhecesse a necessidade de elaboração do PME, bem como as possíveis consequências de sua não elaboração.

Assim o poder executivo municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação – SME, iniciou as movimentações para a elaboração do Plano Municipal de Educação de Sumaré – PMES em outubro de 2014. As movimentações iniciais se limitaram a um ciclo de palestras explicativas e de participação limitada, a nomeação de uma comissão para estudos, elaboração e implementação do referido plano e ao convite formal aos diversos segmentos da comunidade escolar e sociedade civil do Município para a participação de camaras temáticas para elaboração do PMES em 06/12/2014 e 14 e 21 de março de 2015, também em março de 2015 uma comissão técnica foi nomeada, na qual foi assegurada a participação de representantes dos professores e de outros representantes da educação pública municipal e estadual.

O curto espaço de tempo e a imposição vertical da necessidade do Plano, desde o governo federal, por meio do MEC, já distorcem o “espírito” no qual deveriam se desenvolver as discussões e construções coletivas do plano com a mobilização e

participação de todos os segmentos da sociedade e tempo de reflexão. A própria perspectiva de condicionamento do repasse de recursos federais à educação Municipal à elaboração do plano, inclusive com prazo determinado. Destoa da essência do necessário debate educacional em torno de um plano educacional de estado e descaracteriza os princípios da democracia e participação popular, contraditoriamente, previstos nas diretrizes de elaboração dos PME's.

No caso de Sumaré-SP, além da reprodução, em escala Municipal das distorções expressas na política nacional de elaboração dos planos Municipais de Educação, ainda foi contratada uma consultoria privada para orientar a elaboração do PMES. Ao invés da ampliação da participação popular nesse processo, os poucos espaços criados como as Câmaras Temáticas ocorreram aos sábados, dificultando a participação massiva dos docentes. O desinteresse por essa debate e processo de construção tão importante para a Educação do Município está diretamente associado, na nossa opinião, à falta de política de incentivo e esclarecimento do processo que está em curso. Importante ressaltar que iniciativas poderiam ter dado um outro signo à essa realidade, tais como: criação de espaços para esse debate e formação sobre o tema no horário de trabalho, incentivo e certificação à participação, realização de uma conferência Municipal de Educação, participação de eventos comunitários e descentralização das discussões sobre o tema. Cabe questionar até que ponto a ampliação e horizontalização desse debate é de fato importante aos governantes e empresários.

Mesmo com todas essas dificuldades, conseguimos por dentro das comissões e câmaras temáticas apresentar e fazer expressar parte dos anseios do magistério municipal. Entre os princípios distribuídos nas metas e estratégias do PMES destacamos:

- A ampliação dos recursos financeiros em educação pública municipal;
- A diminuição e perspectiva de erradicação do investimento público em instituições privadas;
- A gestão democrática construída com a valorização da participação dos conselhos e servidores na gestão e administração do orçamento da educação municipal;
- O fortalecimento da participação dos servidores na gestão da secretaria municipal de educação com poder decisório;
- A vinculação do piso salarial dos educadores ao índice do DIEESE;
- A valorização da formação continuada docente no plano de carreira;
- Instituição de instrumentos de gestão democrática dentro do sistema municipal de ensino por meio de comissões eleitas pelos pares;
- Garantia de participação nos processos de avaliação institucional estabelecidos como métodos diagnósticos e democráticos;
- Garantia de licença remunerada e não remunerada para formação continuada em nível de pós-graduação stricto sensu;
- Garantia de equiparação salarial dos profissionais da educação com mesma titulação e tempo de serviço ou de acordo com a função;
- Desenvolvimento de mecanismos voltados à saúde física e mental dos profissionais da educação;
- O processo de construção do Plano Municipal de Educação de Sumaré ainda está em andamento, nesse momento a redação final do plano vai ser tornada pública em uma apresentação e em seguida será encaminhada para apreciação do poder legislativo. Por conta de tratar-se de um processo em curso, pudemos aqui nesse relato de experiência apenas pontuar algumas questões que consideramos relevantes e que se apresentaram de forma mais evidente.

## **EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA**

COLARES, Anselmo  
UFOPA  
PIMENTEL, Heloíza  
UFOPA  
SANTOS, Ângela  
UFOPA

### **RESUMO**

A pesquisa aborda a política de educação integral. Objetiva analisar implementação desta política nas escolas estaduais em Santarém/PA. Abordagem qualitativa, análise documental e pesquisa de campo.

Palavras-chave: Educação; Integral; Escola.

### **INTRODUÇÃO**

O novo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014 visa a ampliação de 50% das instituições públicas de Educação Básica ampliem sua jornada escolar até 2020. Entretanto, muitos são os desafios quanto a implementação de políticas de educação integral.

Neste sentido, esta pesquisa, de abordagem qualitativa, tem por objetivo analisar e mapear as experiências pedagógicas de Educação Integral em escolas estaduais de Santarém/PA. Apresenta dados parciais e tem por metodologia análise documental e pesquisa de campo, com periodização de 2014 e 2015.

Dentre o aporte teórico temos Coelho (2009); Moll et al(2012). Para que se entenda as políticas públicas de ampliação do tempo escolar em Santarém do Pará, direcionou-se o foco da pesquisa para a rede pública estadual e suas iniciativas de adequação a legislação educacional e de implantação de programas federais.

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de iniciação científica, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com financiamento do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), desenvolvida no Grupo de estudos e pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) da Universidade Federal do Oeste do Pará.

O presente artigo aborda inicialmente a temática quanto um esboço de referenciais legais e teóricos sobre a política de educação no Brasil. Em seguida apresenta dados parciais da pesquisa em andamento, a partir do mapeamento das experiências das ações desenvolvidas pela 5ª Unidade Regional de Ensino de Santarém para às escolas da rede pública estadual. Finaliza com as considerações finais sobre o tema em questão.

### **EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL**

A partir da primeira metade do século vinte (1920) iniciaram as tentativas de se implantar educação integral no Brasil, porém iniciativas individuais e não políticas públicas. Em 1950 Anísio Teixeira inaugura em Salvador na Bahia o Centro

Educacional Carneiro Ribeiro e, trinta anos depois (1980 e 1990), Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, cria os Centros Integrados de Educação Popular- Cieps. (COELHO, 2004).

Contudo, apenas recentemente as políticas públicas para educação integral começam ter consistência, estando previstas nos dispositivos legais que regem a educação Brasileira, como a partir de 1996.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9.394, Art. 34, se determina que seja "progressivamente ampliado o período de permanência na escola" (BRASIL, 1996) sendo corroborada com metas de ampliação progressiva do tempo escolar no Plano Nacional de Educação, lei nº 13.005.

O Plano aprovado em 25 de junho de 2014, propõe que 50% das instituições públicas de Educação Básica ampliem sua jornada até 2024. Tendo dentre suas metas, a

*Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. (PNE lei nº 13.005; 2014-2024, p. 11)*

Com esta projeção do PNE, percebe-se que essas iniciativas de ampliação da jornada escolar dos governos federais surgem como possibilidade ampliação das possibilidades de aprendizado. Mas, também de proteção social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidades sociais, garantindo a assistência e o desenvolvimento intelectual e físico desse público (COELHO, 2004).

Para Paro; Ferretti; Vianna; Souza (1998) a escola de período integral

*[...] apresenta-se como a solução necessária para, tirando o menor da rua, proporcionar-lhe um período diário de aprendizagem e de convívio escolar que represente, ao mesmo tempo, a realização de justiça social a essa parcela da população. Em Acréscimo a essa argumentação, há a alegação da insuficiência do turno de quatro horas diárias para dar conta de todo o conteúdo educativo adequado ao ensino [...] (PARO et al, 1998, p.13).*

Para os autores, a ampliação do tempo escolar possibilitaria a aprendizagem e justiça social diante à população, na forma de possibilitar o atendimento às crianças, adolescentes e jovens o direito à educação escolar pública. Para tanto,

*A Educação Integral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. (BRASIL, 2009, p.18)*

Neste sentido, o desafio da educação integral exige compromissos maiores, como formulação de projetos pedagógicos, capacitação de seus agentes, participação da comunidade que, contribuem para uma perspectiva de ampliação de processos de permanência e aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens no âmbito da educação pública.

Todavia, a escola de tempo integral ainda requer pensarmos que tipo de escola e tipo de formação deve ser implementada e para qual concepção, finalidade de educação pretende-se ter para sociedade brasileira.

## DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: dados parciais da pesquisa

Para que se possa compreender as políticas públicas de ampliação do tempo escolar em Santarém do Pará, direcionou-se o foco da pesquisa para a rede pública estadual e suas iniciativas de adequação a legislação educacional e de implantação de programas federais.

Os dados foram coletados através de documentos da Secretaria Estadual de Educação, relatórios dos setores de Estatística do ano de 2013.

### 1. Caracterização do Município de Santarém

Santarém está localizada na mesorregião do Baixo Amazonas-Pará, com uma população de aproximadamente 294.580 habitantes (IBGE, 2013).

**Figura 01** – Mapa geográfico de Santarém-Pa



Fonte: IBGE ( 2013)

A administração do ensino público do município de Santarém é realizado por duas instituições nas esferas municipal e estadual. A Secretaria Municipal de Educação atende aos alunos da pré-escolas ao ensino fundamental. Já a 5ª Unidade Regional de Educação – 5ª URE, instituição que representa a Secretaria Estadual de Educação-SEDUC, realiza o atendimento dos alunos do ensino fundamental, de 6º ao 9º ano e o ensino médio. A 5ª URE atende 28.345 alunos em seus diferentes níveis e modalidades, distribuídos em 35 unidades escolares. (SEDUC, 2013)

O campo de investigação da pesquisa são as escolas estaduais do município de Santarém, por tanto estão subordinada as leis educacionais que regem o país. Nos últimos anos a legislação educacional passou por grandes alterações, a principal delas diz advinda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). É fundamental conhecer essas alterações em prol da educação de tempo integral e desta forma pensar em melhorias na qualidade da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN/1996 conceitua a educação integral como sendo o aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo integral na perspectiva de valorização das experiências extraescolares.

A partir do levantamento documental junto à 5ª Unidade Regional da Secretaria Estadual de Educação –SEDUC, identificou-se a implementação de dois programas vinculados aos princípios de educação integral: o Programa Mais Educação (PME) e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), ambos articulados pelo Governo Federal.

Para fins de atendimento à adesão feita pela 5ª Unidade Regional de Ensino junto ao Governo Federal perante às escolas da rede pública de ensino no Município de Santarém, a 5ª URE, dispôs de equipe técnica para o acompanhamento das atividades do Programa Mais Educação (PME) e ProEMI, porém com poucos servidores e estes com funções paralelas no setor pedagógico.

## **2. Programa Mais Educação (PME)**

O Programa Mais Educação do Ministério da Educação (MEC), criado desde 2008, para a implementação nas escolas, como proposta de desenvolver ações e experiências educacionais com princípios da educação e tempo integral.

A proposta pedagógica do Programa Mais Educação é desenvolver as potencialidades dos alunos, oferecendo-lhes condições de construir diferentes saberes que vão além do currículo escolar, promovendo um diálogo entre saberes escolares e comunitários, que possam contribuir para a formação integral do aluno, oferecendo conhecimentos necessários para a formação acadêmica e profissional.

A 5ª URE atende 28.345 alunos em seus diferentes níveis e modalidades, distribuídos em 35 unidades escolares, das quais 26 aderiram ao Programa Mais Educação do Governo Federal (Censo Escolar- SEDUC/PA, 2013).

Esses números mostram que 74% das escolas estaduais aderiram ao programa federal de ampliação da jornada escolar. Adesões significativas que podem indicar um interesse pelo programa, por parte do poder público e das próprias unidades escolares.

## **3. Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)**

O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. No Estado do Pará, a SEDUC, em parceria com o Ministério da Educação e Instituto Unibanco, implementou a partir de 2011, com ações integradas com o Jovem de Futuro (ProEMI-JF).

Destaca-se que a participação do Estado do Pará, dentre os outros Estados, tem como público-alvo todas as escolas da rede pública. Tem como meta para elevação da educação do Pará em 30% no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) que tem por objetivo o redesenho curricular e visa um currículo mais dinâmico e versátil. Identifica-se dentre os objetivos do programa a intenção de ações voltadas para uma formação mais cidadã e que convergem aos princípios da educação integral.

No ano de 2014, a rede pública estadual do Município de Santarém teve matrícula de 18.196 alunos de ensino médio (INEP, 2014). A 5ª Unidade Regional de Ensino dispõe de equipe técnica para o acompanhamento das atividades do ProEMI, junto à rede de ensino estadual.

No caso do município de Santarém, todas as escolas que atendem ao ensino médio são participantes, e para fins de pesquisa são investigadas 30%, destas.

A partir do convênio, é possível adoção de dois sistemas para implementação de formações junto às escolas, destinado aos professores, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que prioriza formação em temas como metodologias de ensino,

em Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo. Em âmbito geral, são dois tipos: pedagógicas, com fortalecimento de ações pedagógicas nas escolas e outro de mobilização e articulação, que prioriza os alunos com potencial de liderança e os pais.

As metodologias de mobilização e articulação abrangem ações e experiências pedagógicas, como: Agente Jovem (objetivo de possibilitar momentos de desenvolvimento da liderança escolar); SuperAção na Escola (atividades com temas relevantes e atuais na escola); Campanha Estudar Vale a Pena (próprios estudantes combatem a evasão escolar); Fundos Concursáveis (apoio a projetos escolares) e monitoria, por exemplo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais mostram que houve uma ampliação do tempo escolar com a implantação de Programas Federais, como por exemplo, o Programa Mais Educação, que tem como objetivo alavancar a educação integral partindo de atividades socioeducativas no período oposto ao turno escolar do aluno.

O PROEMI que visa um redesenho curricular para uma formação mais dinâmica e completa que coincidem aos princípios da educação integral. Porém os dados coletados até o momento não permitem relacionar esta ampliação com avanços na melhoria da qualidade da educação, tais aspectos ainda serão investigados no decorrer da pesquisa. Desde sua implantação estes programas vem se expandindo em Santarém.

Essas alterações no contexto da educação pública brasileira começaram a ser significativas após aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), porém os dados coletados até o momento não permite relacionar esta ampliação com avanços na melhoria da qualidade da educação, tais aspectos ainda serão investigados no decorrer da pesquisa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, MEC. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009a.

BRASIL, MEC. (2009b). *Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009*. Institui o Programa Ensino Médio Inovador/ProEMI. Brasília: DF.2009.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 09/03/2014.

BRASIL. MEC. SAEB. INEP. *Censo escolar*. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 21/07/2011.

BRASIL. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. *As desigualdades na escolarização do Brasil: relatório de observação N. 4*. 2. ed. Brasília: CDES, 2011b.

BRASIL. MEC. SAEB. INEP. *Censo escolar*. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 21/07/2011.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE. *Lei nº 13.005*. BRASIL. Câmara legislativa. MEC. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso em: 06/10/2014.

COELHO, L. M. C. da C. *História(s) da educação integral*. 27ª. Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, Minas Gerais, 2004). Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1472/1221>. Acessado em 03/05/2014.

FUNDAÇÃO ITAÚ – CENPEC. *Tendências para a educação integral*. São Paulo, CENPEC, 2011. Disponível em [http://ww2.itaubr.com.br/itausocial2/pdf/ed\\_integral.pdf](http://ww2.itaubr.com.br/itausocial2/pdf/ed_integral.pdf). Acessado em 06/05/2014.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v.2.

IBGE. *Cidades*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em 10/03/2014.

MOLL, J. et. al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012

PARO, V.H.; FERRETTI, C.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. R. de. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SEDUC. *Relatório de Matrícula*. Disponível em [http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta\\_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo\\_ure=5&codigo\\_municipio=44997](http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo_ure=5&codigo_municipio=44997). Acessado em 22 de setembro de 2014.



**POR UMA EDUCAÇÃO INTERTRANSCULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE BEBEDOURO.**

MIGUEL, Ana Silvia Bergantini  
SEMEB Bebedouro  
SANTOS, Valeria Cristina Mariano  
SEMEB Bebedouro

**RESUMO**

O presente trabalho trata-se da importância de se conectar os vários conhecimentos e linguagens dos macrocampos das Oficinas Curriculares das escolas de Educação Integral: cultura e arte; cultura digital; acompanhamento pedagógico e participação social aos saberes existentes visando uma educação intertranscultural investindo na contextualização do ensino através de um Currículo significativo, que instrumentalize habilidades e competências de acordo com os quatro pilares da Educação visando o não reducionismo curricular.

Palavras-chave. Educação Integral; Currículo; intertransculturalidade.

**INTRODUÇÃO**

Este projeto pedagógico, entende o Currículo que aborda a Educação Intertranscultural como um processo contínuo de construção do conhecimento que envolve experiências e vivências transdisciplinares ampliando as oportunidades educativas. As atividades intertransculturais realizadas na escola visam a diversidade cultural, através da conexão das múltiplas linguagens, propiciando que o processo ensino aprendizagem tenha qualidade sociocultural, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do sujeito.

A esse respeito Padilha (2007, p.218) afirma que a educação intertranscultural contribui para fundamentar a problematizar, criativamente, processos educacionais que estimulem a criação, nas unidades educacionais, de espaços e tempos para diálogo interativo e comunicativo entre as aprendizagens que acontecem em todas as modalidades de ensino [...].

A oficina de música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças. Além disso, o trabalho com musicalização na escola é um poderoso instrumento que desenvolve, além da sensibilidade à música, fatores como: concentração, memória, coordenação motora, socialização, acuidade auditiva e disciplina, conforme Barreto:

*[...] a música é a linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas, pode estimular o desenvolvimento cognitivo da criança, construindo de forma significativa e equilibrando o terreno das emoções, estimulando as várias áreas cerebrais. (BARRETO, 2000 p. 45)*

O teatro busca resgatar e ativar virtudes e valores do ser humano, tais como: equilíbrio, compreensão, cooperação, amor, discernimento e humildade. Isso se torna possível através das inúmeras possibilidades de criações cênicas, expressão corporal e

vocal, improvisações, estudo de textos e construções de personagens sempre tangenciando a vivência do conjunto de valores e virtudes inerentes a cada indivíduo. Dessa forma, os alunos apropriam-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para formação e o desenvolvimento social do cidadão. Nesta linguagem da Arte está presente a modalidade de leitura dramatizada que favorece a apropriação da leitura compreensiva.

*O currículo intertranscultural nasce de um processo cultural e educacional que visa à conectividade humana, ao reconhecimento de relações híbridas da descoberta dos “entre-lugares, instancias nas quais fundimos os nossos múltiplos saberes e procuramos superar o monoculturalismo e o “daltonismo cultural” (Moll, 2012 p.203)*

Para Antunes e Padilha (2010 p.99) o currículo intertranscultural é fundamento para Educação Integral no intuito de educar integralmente a pessoa, buscando a visão de totalidade das ações propostas no processo aprendizagem de um currículo significativo.

O Currículo significativo no contexto da Educação Integral busca a ressignificação do cenário escolar a fim de que aconteça a articulação entre os diferentes macrocampos e disciplinas ampliando as dimensões de praticas educativas, valorizando o trabalho interdisciplinar.

*A compreensão do currículo intrertranscultural e, portanto, a pratica de uma educação assim chamada, pode ser fator primordial para viabilizarmos o que hoje chamamos de educação integral, que também não se refere apenas a determinados espaços ou tempos de aprendizagem [...]. Trata-se de articularmos saberes a partir de projetos integrados e integradores [...]. (Moll, 2012 p.204)*

## **PROJETO “ENCANTOS DE CECÍLIA”**

O projeto partiu da ideia de realizar um trabalho cênico/musical voltado para o público infantil fazendo a releitura de poemas de Cecília Meireles e antigas cantigas com novos arranjos e novas interpretações trazendo para o público: o teatro, a dança e a música em seu universo encantado. Por isso, **“os encantos de Cecília”** têm a proposta de reunir crianças e professores (músicos, artistas cênicos e dançarinos) para desenvolver um “show-espetáculo cênico musical”, onde crianças interagem em perfeita harmonia permitindo assim a interação com público através da participação de professores e convidados especiais do teatro mambembe buscando o reconhecimento e conseqüentemente a valorização da arte e todas as suas possibilidades.

Realizar um trabalho que apesar de ter temática infantil e se destinar a um público específico, permita também aos apreciadores em geral (de diferentes faixas etárias), conhecer obras musicais que até então passavam despercebidas, e também relembrar momentos da infância, sendo alguns desses embalados por essas trilhas sonoras.

Incentivar as crianças a conhecer e valorizar as artes (nesse caso, música, dança, teatro, poesias), que são princípios fundamentais para formarmos cidadãos questionadores e conscientes de sua história, de seus valores, de sua memória e principalmente de seus direitos e deveres o que conseqüentemente influenciará diretamente em suas escolhas, em seus gostos e em suas atitudes num futuro próximo.

A finalização do projeto teve como meta a gravação de um CD educativo com o objetivo de registrar o trabalho servindo como material didático em salas de aulas.

## **JUSTIFICATIVA**

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Título III, da Prevenção, Capítulo I, Disposições Gerais, Art. 71, diz: *A criança e ao adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.*

O presente trabalho apresenta um projeto intertranscultural que vem possibilitar às crianças e adolescentes o acesso a um modelo alternativo de aprendizagem. Desenvolvido nas escolas de tempo integral da rede municipal de ensino da cidade de Bebedouro, o projeto nasceu do desejo de mostrar a todos, os valores que marcam a ação escolar na vida das nossas crianças que se destacam não apenas pelas suas habilidades artísticas, mas em todas as linguagens permitindo que se percebam enquanto alunos sujeitos da própria aprendizagem que na sua maioria, necessitam de maior apoio por estarem incluídas num contexto de situação de vulnerabilidade social.

Atuando na área educativa e social, o projeto busca propiciar ações mobilizadoras na comunidade escolar que ultrapassem os “muros” da escola. Diferentes manifestações da cultura, através das artes visuais, cênicas, literatura, música e teatro, são utilizadas como um importante recurso na tentativa de despertar a consciência crítica com propostas interdisciplinares que valorizam a escola como um centro de liderança comunitária, comprometida com o trabalho coletivo e a produção de saberes. Como fonte de expressão de sentimentos e conhecimentos, visa encontrar alternativas para que os envolvidos possam melhorar a autoestima, o ambiente escolar e a sua própria vida, buscando construir valores e atitudes.

## **OBJETIVOS:**

### **1 - OBJETIVO GERAL:**

Contribuir para o processo de ampliação cultural, apropriação da leitura e da escrita, socialização dos alunos através da integração de estudantes de diferentes bairros da cidade de Bebedouro. Propagar a arte para além dos muros da escola enquanto linguagem capaz de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos dentro de uma determinada cultura e época, que contribuirão para formação humana cidadã.

### **2 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Preparar o aluno para perceber a música (e o mundo) como manifestação da cultura e das potencialidades da humanidade;
- Aprender a se expressar por meio dos sons e desenvolver habilidades como o canto, a execução instrumental, a audição e a improvisação sonora;
- Auxiliar as crianças que estão no processo de alfabetização ampliando o repertório para ajustarem aquilo que já sabem ao texto escrito com destaque aos poemas do livro “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles.
- Entender a música como linguagem sonora observando o "vocabulário" que é constantemente construído por diferentes sociedades, em épocas e lugares distintos.
- Permitir, através da linguagem artística, que os alunos possam compreender aquilo que a linguagem da fala não consegue explicitar, pois a música evoca nossos sentimentos, nossas impressões a respeito das coisas, do outro e sobre o nosso "estar no mundo".
- Pesquisar repertório aliado à biografia dos compositores das músicas a serem trabalhadas. Leitura das partituras apropriadas aos arranjos musicais.

- Leitura e Interpretação das letras contextualizadas aos conteúdos do currículo escolar com orientação musical individual, ensaios em grupos por naipe de instrumento dispostos lado a lado e ensaios coletivos gerais.
- Desenvolver inteligências múltiplas: Linguística, Musical, Cinestésico corporal; Pessoal

## **CONTEÚDOS:**

Cultura e Arte: apreciação musical; produção e composição musical; improvisação; leitura dramatizada (interpretação, expressão facial e corporal).

Acompanhamento Pedagógico (OEP, Leitura e escrita): práticas de oralidade de leitura e escrita; estudo da Biografia de Cecília Meireles; ampliação do vocabulário; memorização de poesias.

Cultura digital: aulas de cinema e gravação de áudio.

## **DESENVOLVIMENTO DO TEMA:**

Por acreditar no macrocampo de Cultura e Arte como um instrumento de integração social capaz de (re)ativar os mecanismos de reflexão, criação e expressão, utilizaremos com cuidado e critério, de acordo com a conveniência de cada situação ou momento. O respeito à individualidade faz emergir, no dia-a-dia dos alunos, novas e ricas relações e vivências com outro e com seu meio cultural e social.

Um grande desafio é vencer as dificuldades, ampliar as relações interpessoais e intraclasses e abrir espaços para que todos os alunos possam interagir e integrar-se não só no seu próprio ambiente, como no conjunto da sociedade. O ponto de partida é explorar e conhecer o mundo sonoro que os cerca, através da linguagem musical usada de uma forma natural, igual e contínua.

Intertransculturalidade será portanto o eixo norteador, veículo fundamental de comunicação dos alunos com a sua realidade e com o mundo de signos que o rodeia e que por ele deve ser decodificado, tendo como foco a contribuição para a aprendizagem e o desenvolvimento moral infantil.

## **PÚBLICO ALVO**

Alunos do Ensino fundamental das Escolas de Tempo Integral de Bebedouro que fazem parte das Oficinas Curriculares ou Ensino Regular. São convidados a participar do projeto não apenas os alunos que apresentam habilidades, como também as crianças com dificuldades de aprendizagem encaminhadas pelos professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado, os casos de inclusão, vulnerabilidade social, indisciplina, além do atendimento solicitado pelas famílias.

## **ATIVIDADES DESENVOLVIDAS**

- Análise e interpretação dos poemas do livro: “Ou isto ou Aquilo”, de Cecília Meireles;
- Leitura e escrita das letras das canções musicalizadas;
- Confecção de livros pelos alunos e atividades variadas de leitura e escrita através das reescritas das obras para exposição no varal literário;
- Ensino da Música e pesquisa sobre as obras;

- Exploração de diferentes sons - da natureza, dos instrumentos musicais ou do ambiente da escola;
- Estudo da Biografia de Cecília Meireles, momentos importantes de sua vida, atuação literária, livros, poesias, poemas e prêmios além de outros representantes da literatura brasileira.
- Audição, apreciação e ampliação do repertório cultural;
- Desenvolvimento do hábito da escuta cada vez mais ativa (e crítica) nos estudantes;
- Canto coral e bandinha rítmica;
- Execução dos instrumentos melódicos, harmônicos e de percussão;
- Organização de passeios e apresentações culturais,
- Ensaio geral em cada unidade com todas as turmas inseridas para que aconteça o momento da integração social e divulgação do projeto com participação das famílias e comunidade.

## **METODOLOGIA/ ESTRATÉGIAS DE AÇÃO**

O projeto foi desenvolvido através da interpretação das letras dos poemas da Cecília Meireles musicalizados que agora ganham vida, despertando os sentimentos e a reflexão. A metodologia das aulas ocorrerá de acordo com o desenvolvimento do grupo, respeitando suas características e especificidades.

Os grupos foram formados em cada unidade escolar de acordo com a faixa etária e as aulas oferecidas nas oficinas de música, dança e teatro. De acordo com o nível de aprendizado dos alunos, os mesmos foram inseridos nos projetos: Usina de Sons, Orquestra Jovem de Violões e Flautas, Bate Lata e Música Itinerante.

### **1 – OFICINA DE MÚSICA**

Formações de grupos com naipes distintos:

- Cordas: violão, contrabaixo
- Madeiras: flauta doce, Saxofone
- Metais: Escaleta
- Percussão: Xilofone, caixas, pratos, agogô, pandeiro, lira, repenique, tumbadeira, bateria, surdo e contra surdo, tamborim, triângulo, afoxé, baldes, tambores e instrumentos confeccionados com materiais recicláveis.
- Vocalistas – desenvolvem a técnica vocal, aprendendo a fazer o aquecimento e colocação da voz na tonalidade adequada, afinação, trabalhando-se a dicção, a leitura e a escrita como também a produção oral e análise textual.

### **2 – OFICINA DE DANÇA**

- Percussão e Movimento;
- Corpo coreográfico – desenvolvem técnicas de execução de movimentos, a expressão corporal, coordenação de ritmos com coreografias ativando a percepção, imaginação, sensibilidade e a emoção.

### **3 – OFICINA DE TEATRO**

- Desinibição, dicção, relaxamento, expressão facial e corporal, interpretação e criação;
- Apresentação cênica onde os atores utilizam criatividade, imaginação, fantasia e emoção.

#### **4 – OFICINA USINA DE RECICLAGEM**

Além da confecção dos instrumentos, a equipe de professores se reuniram para a construção cenográfica e confeccionarão junto as crianças os adereços para ornamentar os figurinos dos personagens, músicos, bailarinas e cantores. A maquiagem e pintura artística facial feita a cada apresentação revelam toda a expressão dos sentimentos para o público. Tudo isso acontece por conta de um trabalho cooperativo entre professores, escola, família e comunidade. O aprendizado da equipe foi permeado com a valorização da criatividade e da expressão.

#### **5 – OFICINA DE OEP – ORIENTAÇÃO DE ESTUDO E PESQUISA**

As atividades realizadas nesta oficina têm como objetivo o ensino de procedimentos de estudo que levam os estudantes a aprender de forma autônoma e criação de espaços para ampliação do repertório cultural dos estudantes, possibilitando o vínculo com o universo da pesquisa, sendo esta uma ferramenta didática eficaz para todos os macrocampos.

#### **6 – OFICINA DE LEITURA**

A Hora da Leitura é um momento para investir em procedimentos, comportamentos imbuídas no ato de ler, proporcionando o contato com a diversidade cultural literária através de poemas, poesias e outros gêneros através das diferentes modalidades de leitura. No presente Projeto, houve ênfase aos poemas do livro “Ou Isto ou Aquilo”, da escrita Cecília Meireles.

#### **AVALIAÇÃO**

No decorrer deste trabalho, a necessidade de oferecer ao aluno a oportunidade de manipular e explorar os elementos da Arte nas suas diferentes manifestações, está aliada a inclusão social através de movimentos e ações solidárias. Percebe-se que o desenvolvimento de projetos é indispensável à prática pedagógica, onde diferenças individuais e deficiências são respeitadas, buscando inovações e uma efetiva participação para uma aprendizagem mais interessante e prazerosa, tendo em vista o caráter dinâmico do mesmo.

O presente projeto culminou na gravação de uma CD em estúdio com a participação dos alunos e professores, além da apresentação de um espetáculo cênico musical com a presença expressiva dos pais e da comunidade.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARRETO, Sidirley de Jesus. *Psicomotricidade: educação e reeducação*. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BRASIL. Lei nº 9394, 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, 23 dez. 1996.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

FREIRE, Paulo. Projetos e interdisciplinaridade, 2007 (disponível em: <http://www.mundojovempucrs.br/projeto-projetos-interdisciplinaridade.php>)

GADOTI, Moacyr. O projeto da escola Cidadã, 1992

HERNANDEZ, Fernando. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998

MEIRELES, Cecília, Leituras infantis/ *A poética da educação*  
<http://www.estantevirtual.com.br/q/Ou-Isto-ou-Aquilo-Meireles>

Estatuto da Criança e do Adolescente / Ministério da Saúde. – 3º. ed. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

MOLL, Jaqueline, Caminhos da Educação Integral no Brasil direito a outros tempos e espaços educativos, 2012.

NOGUEIRA, Monique Andries A música e o desenvolvimento social da criança.  
[http://www.musicaeadoracao.com.br/efeitos/musica\\_desenvolvimento.htm](http://www.musicaeadoracao.com.br/efeitos/musica_desenvolvimento.htm), acesso dia 24/09/2011.

PADILHA, Paulo Roberto, Educar em todos os cantos – Reflexões e canções por uma Educação Intertranscultural, 2007

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

**ESTRATÉGIAS DIFERENCIADAS DE ENSINO: AS DISCIPLINAS ELETIVAS NO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL**

PEREIRA, Sandra  
SEE

SILVA, Cristiane Maria Pereira Teixeira da  
SEE

**RESUMO**

Este trabalho teve como objetivo relatar nossa experiência enquanto professoras da EE Major Juvenal Alvim, localizada na cidade de Atibaia/SP, em relação às estratégias diferenciadas de ensino colocadas em prática no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo. Com uma proposta diferenciada de ensino o governo do Estado de São Paulo iniciou o Programa de Ensino Integral na rede. Neste novo modelo de ensino as Disciplinas Eletivas, objeto de nosso relato é um dos componentes da parte diversificada da matriz curricular e, segundo as Diretrizes do Programa devem promover o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos, temas ou áreas da Base Nacional Comum e consideram a interdisciplinaridade como eixo metodológico para buscar a relação entre os temas explorados, respeitando as especificidades das distintas áreas de conhecimento. Desenvolvemos este trabalho em três etapas e chegamos à conclusão que as Disciplinas Eletivas são uma oportunidade de oferecer aos nossos alunos um ensino em que os mesmos se coloquem como sujeitos de seu próprio aprendizado, que o ensino contribua para uma educação emancipatória e transformadora e concluímos também que , exige que o professor saia de sua zona de conforto, do conhecimento técnico e busque estratégias e práticas que motivem os alunos a quererem saber mais e se dediquem as aulas do núcleo comum com mais interesse, também observamos uma mudança no relacionamento entre os estudantes e entre os professores e alunos, pois os alunos se sentem protagonistas e sujeitos das ações realizadas em conjunto.

Palavras-chave: Programa Ensino Integral; Disciplinas Eletivas; Estratégias diferenciadas de ensino.

**INTRODUÇÃO**

Este trabalho visa relatar nossa experiência enquanto professoras, na EE Major Juvenal Alvim, localizada na cidade de Atibaia/SP, em relação às estratégias diferenciadas de ensino colocadas em prática no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo.

Sabemos que o maior desafio da educação atualmente é o de fornecer educação de qualidade e fazer com que os jovens se interessem pelas aulas e aprendam. A percepção geral da sociedade é de que a educação oferecida na maioria das instituições educacionais está em defasagem com as necessidades e os desafios atuais uma vez que os princípios e métodos sobre os quais está fundada, não estão condizentes com a consciência que se faz necessária no mundo contemporâneo. Corroborando com essa afirmação já no final dos anos 1990 Demo (1999) apontava à necessidade de mudanças pedagógicas no processo de ensino,



destacando que, de um modo geral, pouco se aprende atualmente nas escolas, devido à inexistência de relação dos conteúdos apresentados com os desafios futuros.

Assim, a qualidade do ensino torna-se o principal desafio a ser superado no Brasil, especialmente na escola pública, pois ainda se configura um atraso do sistema educacional atual. Mudar a qualidade do ensino ofertado aos educandos depende também segundo Demo (1999), da participação dos educadores no processo de mudança de olhar, pois a qualidade do professor é o condicionante principal da qualidade educativa da escola. Dessa forma, torna-se necessário o desenvolvimento de capacidade de elaboração própria, de teorização das práticas, juntamente com a habilidade de estimular nos alunos atitudes críticas e criativas.

*(...) a habilidade didática e pedagógica que se espera do professor já não se resume ao formato expositivo das aulas, à fluência vernácula, à aparência externa. Precisa-se centrar-se na competência estimuladora da pesquisa, incentivando com engenho e arte a gestação de sujeitos críticos e autocríticos, participantes e construtivos (DEMO, 1999, p. 103).*

Com uma proposta diferenciada de ensino o governo do Estado de São Paulo iniciou o Programa de Ensino Integral na rede, esse Programa vem se ampliando paulatinamente e conta atualmente com 257 escolas atendendo no Novo Modelo de Escola de Tempo Integral<sup>98</sup>. Neste modelo de ensino as Disciplinas Eletivas, objeto de nosso relato é um dos componentes da parte diversificada matriz curricular e, segundo as Diretrizes do Programa devem promover o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos, temas ou áreas da Base Nacional Comum e consideram a interdisciplinaridade como eixo metodológico para buscar a relação entre os temas explorados, respeitando as especificidades das distintas áreas de conhecimento.

De acordo com este documento dentro do currículo do Ensino Integral as Disciplinas Eletivas ocupam um lugar central no que se refere à diversificação das experiências escolares, oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos. Por meio delas é possível propiciar o desenvolvimento das diferentes linguagens, plástica, verbal, matemática, gráfica e corporal, além de proporcionar a expressão e comunicação de ideias e a interpretação e a fruição de produções culturais.

Os objetivos desta prática segundo as diretrizes do Programa são: a) Possibilitar aos alunos a oportunidade de enriquecer seu próprio currículo; b) ampliar, diversificar, aprofundar conceitos, procedimentos ou temáticas de uma disciplina ou área de conhecimento; c) desenvolver estudos de acordo com os focos de interesses relacionados aos seus Projetos de Vida e/ou da comunidade a que pertencem; d) favorecer a aquisição de competências específicas para a continuidade dos estudos e para a inserção e permanência no mundo do trabalho.

Segundo Moran (2007), o currículo precisa estar ligado à vida, ao cotidiano, ter significado ser contextualizado, pois muito do que estudam está desconectado da realidade deles, de suas expectativas e necessidades. O conhecimento para este autor só faz sentido quando é experimentado e pode ser aplicado de alguma forma e em algum momento. O currículo precisa ser pensado de forma a ser importante para o aluno, para que este se sinta protagonista, sujeito, personagem principal. A escola deve se adaptar as mudanças da sociedade atual e dos alunos que a compõe e não o contrário.

A prática docente pode, em muitos casos, contemplar atividades diferenciadas que muitas vezes transcendem os limites de uma sala de aula. Para Moran (2007), o foco para a mudança é desenvolver alunos criativos, inovadores e corajosos. Professores e alunos que busquem soluções novas que se relacionem mais e fujam do padrão.

---

<sup>98</sup> Informações disponíveis no site: <http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>

Nesse sentido, ensinar e aprender envolve personagens que podem ser influenciados em sua dinâmica relacional por diversos fatores que permitem contribuir ou não para a criação de oportunidades de aprendizagem. Cabe ao educador definir metas e estratégias que poderão ser conjuntamente elaborados com os educandos visando à qualificação do ensino e do aprendizado.

Segundo Demo (1996), a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento não sai do ponto de partida, e na prática atrapalha o aluno, uma vez que o deixa apenas como objeto de ensino e instrução e não provoca o questionamento reconstrutivo. Em uma educação emancipatória o aluno não é objeto de ensino e sim sujeito do processo e parceiro de trabalho.

Nas disciplinas eletivas os alunos participam da construção do seu próprio currículo; da ampliação, da diversificação de conceitos, procedimentos ou temáticas de uma disciplina ou área de conhecimento que não são garantidas no espaço cotidiano disciplinar.

As Disciplinas Eletivas, de organização semestral, são propostas e elaboradas por grupos de ao menos dois professores preferencialmente de áreas de conhecimento distintas. O tema é de livre escolha dos professores, porém deve estar relacionado ao Currículo da Base Nacional Comum e aos Projetos de Vida dos alunos, visando o enriquecimento cultural, o aprofundamento e/ou a atualização de conhecimentos específicos, que contemplem a formação curricular. Cabe a cada dupla de professores responsáveis por uma eletiva fazer um plano de trabalho, a ser explicitado por meio de uma ementa. A publicação das ementas permite aos alunos escolherem de forma consciente a eletiva que desejam cursar naquele semestre. Por isso as disciplinas eletivas tem que ser de temas que despertem o interesse dos alunos.

Ao fim de cada semestre, as eletivas devem ser planejadas de modo a culminar com a realização de um produto ou evento a ser apresentado para toda a escola.

Tendo em vista o incentivo à convivência e à troca de experiências, as eletivas têm por princípio a integração de alunos dos diversos anos/séries. No ensino fundamental podem ser agrupados alunos do 6º e 7º anos e do 8º e 9º anos. No ensino médio podem ser agrupados alunos das três séries. Para assegurar essa participação na organização do horário escolar as eletivas devem ser oferecidas todas no mesmo horário (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL).

## **OBJETIVO**

Relatar o trabalho realizado na Disciplina Eletiva “Festival anos 1960: o jovem e a música”, com alunos dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, no primeiro semestre do ano letivo de 2014.

## **MÉTODO**

Essa disciplina eletiva foi oferecida pelas professoras das áreas de conhecimento de Humanas e Linguagens, das disciplinas de História e Língua Portuguesa. O objetivo foi desenvolver as habilidades e competências das respectivas disciplinas em consonância com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Para que isso fosse possível esse trabalho foi dividido em três etapas.

Na primeira etapa nos reunimos para escolher o tema da eletiva. Elegemos o assunto por estar em destaque na mídia, já que em 2014 completava 50 anos do Golpe Militar no Brasil. Pensamos também na oportunidade de trabalhar esse assunto, por vezes espinhoso para o entendimento do aluno, de forma mais lúdica e crítica, assim decidimos utilizar a música como meio para atingir os objetivos propostos, despertando desta forma o interesse dos educandos pelos acontecimentos da época.

Realizamos o Plano de Curso e a ementa da disciplina, e após esta ser aprovada pela coordenação geral, procedemos à divulgação junto aos alunos.

Na segunda etapa de nosso trabalho pesquisamos textos para as aulas expositivas de História e Língua Portuguesa, que objetivavam o desenvolvimento das habilidades propostas, em especial a competência leitora e escritora; apresentamos aulas em power point e vídeos de curta duração para ilustrar o conteúdo. Através de músicas e filmes que retratavam o contexto social, político e cultural da época, buscamos sensibilizar os alunos e verificar o grau de maturidade para compreensão da música como forma de protesto.

Em nossa primeira aula, iniciamos com o estudo da música Cálice de Chico Buarque de Holanda. Verificamos que os alunos tinham a compreensão do real sentido da música, demonstrando compreender o significado da expressão “Cale-se”. Em seguida passamos vários vídeos sobre a Ditadura Militar, sempre com as músicas selecionadas de fundo, foram exibidos, também, vídeos do Festival de Música da Record, ocorridos na década de 1960, especialmente aqueles onde os artistas tocavam músicas em que as letras protestavam contra o regime político vigente, privilegiamos as participações de Jair Rodrigues, Chico Buarque, Geraldo Vandré e MPB4 entre outros.

Os vídeos proporcionaram aos alunos uma visualização do momento de opressão política e censuras que vigoravam na época e como a música e os jovens tiveram um papel fundamental na luta contra a Ditadura Militar.

Os alunos desta eletiva realizaram uma visita ao Memorial da Resistência em São Paulo, foi uma experiência gratificante, pois os jovens puderam após todo conteúdo estudado conhecer o local onde os presos políticos eram levados para as sessões de “interrogatório”. A visita foi monitorada e os alunos fizeram e responderam muitas perguntas sobre os acontecimentos estudados em sala de aula.

Na terceira etapa, foi apresentada a Culminância do Projeto, que é o encerramento da eletiva. Para a culminância os alunos apresentaram uma peça de teatro. Para tanto, elaboraram com o apoio das professoras e de bolsistas do Pibid-Faat que acompanharam esta eletiva, o roteiro da peça, os figurinos e o cenário da apresentação.

Para a efetivação desta etapa tivemos vários ensaios no Salão Nobre da escola e em outros ambientes, como a sala de leitura, onde os alunos puderam aprimorar o texto inicial da peça de teatro, selecionar as músicas que iriam representar, bem como a atuação dos personagens.

Abaixo destacamos alguns relatos colhidos dos alunos ao final de suas participações na eletiva “Festival anos 1960: o jovem e a música”. Organizamos estes relatos em 4 categorias.

#### **a) Visita ao Memorial e a apresentação da peça teatral:**

- *“Gostei de conhecer o Memorial da Resistência, aprendi bastante coisa, gostei de fazer o teatro”*. (Aluno do 8º ano).
- *“Eu gostei do teatro e no Museu”* (Aluno do 9º ano).
- *“Teatro e o passeio, porque foram atividades dinâmicas”*. (Aluno do 9º ano).
- *“Eu gostei, porque teve passeio e teatro”*. (Aluno do 8º ano).
- *“... e também do passeio ao Memorial da Resistência, porque essa visita aprofundou o aprendizado”* (Aluno do 8º ano).

#### **b) Interação alunos/professores; alunos/alunos**

- *...os professores se comprometem bastante com o projeto”*. (Aluno do 9º ano).
- *“Porque são poucas eletivas que conseguem prender e divertir o aluno”*. (Aluno do 9º ano).
- *“O ensaio da peça e o passeio! Porque foram as partes que ficamos mais juntos e nos demos muito bem, e aprendemos muito mais”* (Aluno do 9º ano).

- *“Que a eletiva é mais legal que a normal (por causa que na eletiva nos divertimos mais)”*.(Aluno do 8º ano).
- *“Na eletiva interagimos mais e é algo que gostamos não algo que somos obrigados”* (Aluno do 8º ano).

### **c) Conhecimento**

- *“Gostei de conhecer a história da ditadura, porque era um assunto que tinha muito interesse em aprender”* (Aluno do 9º ano).
- *“Gostei de saber sobre a ditadura através da música, pois foi como se eu voltasse no tempo”* (Aluno do 8º ano).
- *“Foi diferenciado, pois pude aprender mais sobre a ditadura de uma maneira que não me prendeu a sala por completo”* (Aluno do 8º ano).
- *“Na eletiva é uma aula diferente, aprendemos várias coisas, mas focamos em algum assunto, gostei porque descobri várias coisas que eu nem imaginava”* (Aluno do 9º ano).

### **d) Inovação:**

- *“A diferença é que nessa disciplina o dinamismo é constante, por se tratar de música não fica um tema monótono”* (Aluno do 9º ano).
- *“A eletiva é muito melhor que as aulas normais”* (Aluno do 8º ano).
- *“A eletiva é mais agitada e a aula normal é muito sem graça”* (Aluno do 9º ano).

## **DISCUSSÃO**

Com base na opinião dos alunos observamos que aulas diferenciadas, compostas por práticas inovadoras e interativas, mostraram-se um atrativo para os alunos. Conforme Moran (2007) apontou o conhecimento faz sentido quando é experimentado e pode ser aplicado de alguma forma e em algum momento, neste sentido, a visita realizada ao Memorial da Resistência contribuiu para o sucesso da proposta nesta disciplina. Também a variedade de recursos foi um elemento diferenciado, mas entendemos que só o uso de novas metodologias não garante uma boa aula ou uma aula participativa. É necessário que os alunos estejam motivados e abertos para vivenciar esta experiência, por este motivo Moran (2007) destaca que o currículo precisa ser pensado de forma a ser importante para o aluno, para que este se sinta protagonista, sujeito, personagem principal. Motivar os alunos requer identificar quais os seus interesses em relação ao conteúdo ou tema, sendo necessário estabelecer um “relacionamento amistoso com o aluno”.

De nada adianta tecnologia sem o envolvimento de professores e alunos e as disciplinas eletivas propiciam uma nova proposta de ensinar, com maior dinamismo e participação, aliado ainda às novas tecnologias, pode fazer com que o interesse ressuscite dentro de cada um dos jovens fazendo com que as aulas fiquem prazerosas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Concluimos com esse trabalho que as Disciplinas Eletivas são uma oportunidade de oferecer aos nossos alunos um ensino em que os mesmos se coloquem como sujeitos de seu próprio aprendizado, que o ensino contribua para uma educação emancipatória e transformadora e não somente como acúmulo de conteúdos que pareçam inúteis à vida dos educandos.

Trabalhar com eletivas não é fácil, exige que o professor saia de sua zona de conforto, do conhecimento técnico e busque estratégias e práticas que motivem os alunos a quererem saber mais e se dediquem as aulas do núcleo comum com mais

interesse, também observamos uma mudança no relacionamento entre os estudantes e entre os professores e alunos, pois os alunos se sentem protagonistas e sujeitos das ações realizadas em conjunto.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

DEMO, Pedro. *Educar pela Pesquisa*. Campinas, SP.: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. 8. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1999.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SÃO PAULO. *Diretrizes Ensino Integral*, 2012.

**AS PRIMEIRAS INICIATIVAS DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA/PR<sup>99</sup>**

MARTINS<sup>100</sup>, Elisângela Chlebovski  
UNICENTRO/PR

GASPARELO<sup>101</sup>, Rayane Regina S.  
UNICENTRO/PR

SCHNECKENBERG<sup>102</sup>, Marisa  
UNICENTRO/PR

**RESUMO**

Este artigo faz uma análise da educação integral a partir de 1950, momento em que se iniciaram as primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com atendimento em tempo integral. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado por Anísio Teixeira na década de 50, em Salvador/BA, nas décadas de 80 e 90 os CIEPs implantados por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, o Profic em São Paulo e os CAICs, em nível nacional, constituem-se em grandes marcos históricos para uma reflexão sobre a educação integral. O objetivo deste estudo é analisar as propostas de escolas de tempo e atenção integral desde a década de 50, paralelamente ao estudo da trajetória histórica de implementação da educação em tempo integral como política pública no município de Ponta Grossa/PR. A partir de uma análise documental e apoiando-se em Teixeira (1959; 1994), Ribeiro (1986), Moll (2012), entre outros que tratam do tema foi realizada uma revisão bibliográfica a fim de trazer elementos para problematizar questões que permeiam a oferta da educação em tempo integral como política pública brasileira.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Escolas de tempo integral; Experiências históricas.

**INTRODUÇÃO**

A oferta de educação em regime de período integral por parte do Estado tem impulsionado grande parte das discussões a respeito dos problemas do ensino em nosso meio. Há os que criticam a medida relacionando poucos avanços, no que tange as carências no campo da educação e o caráter assistencial que as escolas de tempo integral viabilizam.

---

<sup>99</sup> Este artigo é parte de uma pesquisa em andamento no curso de Mestrado em Educação – PPGE/UNICENTRO-PR., ano de referência 2014, na linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, história e organização da educação.

<sup>100</sup> Discente do Mestrado em Educação – PPGE/UNICENTRO. Graduada em Pedagogia – SECAL. Especialista em Inclusão Escolar – UEPG. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR

<sup>101</sup> Discente do Mestrado em Educação – PPGE/UNICENTRO. Bolsista CAPES. Graduada em Pedagogia – UNICENTRO/PR. Especialista em Gestão Escolar – FACEL.

<sup>102</sup> Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós Graduação em Educação - UNICENTRO/PR.

Paro et al. (1988) defende que, antes de tudo, se garanta ensino de boa qualidade<sup>103</sup> em tempo parcial, para depois falar em extensão da escolaridade para período integral.

Na defesa da educação em tempo integral o que se vem discutindo é o direito ao desenvolvimento integral do sujeito, em todas as suas dimensões, oportunizando igualdade de condições educacionais, sociais e culturais para as classes populares.

Moll (2012) argumenta que o aumento da jornada escolar se faz necessário, como condição para uma formação abrangente para o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse refletir na superação das desigualdades sociais, mantidas e até reforçadas pela cultura escolar.

Como elementos para o debate sobre a ampliação do período diário de escolarização, trazemos algumas experiências históricas de educação de tempo integral a partir de 1950, momento em que se iniciaram as primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com atendimento em tempo integral.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado por Anísio Teixeira na década de 50, em Salvador/BA, nas décadas de 80 e 90 os CIEPs implantados por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, o Profic em São Paulo e, em nível nacional, os CIACs, mais tarde denominado CAICs, constituem-se em grandes marcos históricos para uma reflexão sobre a educação integral como política pública educacional.

Sabe-se que na educação brasileira há políticas permanentes, cujos debates se concretizam em práticas/políticas públicas consistentes. Há também temas recorrentes, que embora apresentem discussões consistentes, não se concretizam como política pública educacional. Para Coelho (2009) a educação integral tem um perfil de política que, no contexto histórico brasileiro, embora muito discutida, não tem se concretizado como política pública consistente.

Atualmente o Programa Mais Educação<sup>104</sup> vem transformando o cenário histórico da educação de tempo integral que não conseguia se concretizar como política pública. Tido como um indutor na efetivação da proposta de ensino em tempo integral, o programa já conta com a adesão de praticamente todas as cidades brasileiras.

Considerando o fato de que as experiências históricas de educação em tempo integral foram idealizadas e colocadas em prática por notáveis educadores brasileiros, busca-se a discussão sobre os aspectos que influenciaram a descontinuidade dos projetos e quais as dificuldades encontradas na efetivação da proposta de educação em tempo integral ao longo da história.

A esse respeito o estudo destaca paralelamente a trajetória histórica de implementação da educação em tempo integral como política pública no município de Ponta Grossa/PR. É importante esclarecer que realizamos uma abordagem preliminar, visto que o estudo será composto de uma análise mais consistente ao final da pesquisa.

## **EXPERIÊNCIAS HISTÓRICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Antes de nos aprofundarmos nas raízes históricas que contribuem com o debate dessa política educacional, queremos esclarecer que a concepção de educação integral que se enfatiza neste estudo é, em termos contemporâneos, a que realizaria efetivamente a formação do sujeito autônomo, capaz de se apropriar da cultura, concepção defendida por Paro (2009) em que o

---

<sup>103</sup> Ao se tratar do conceito de qualidade em educação é importante ter em mente que existem muitos significados atribuídos a ele (AZEVEDO, 2011). Interpretamos que o uso do termo explicita a tarefa cotidiana da escola em ensinar e aprender. Nesse sentido ocorre a educação de qualidade quando o aluno progride em sua formação, aprendendo de fato (LÜCK, 2010).

<sup>104</sup> Mais Educação: Programa instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica e com as Secretarias Estaduais e Municipais de educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto Na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

sujeito autônomo é capaz de “ser autor de sua humanidade”. O autor afirma a educação integral por meio da negação de uma ideia de educação que seja pobre em significados e que esteja associada ao treinamento.

Complementando, “a educação integral supõe o desenvolvimento de todas as suas potencialidades humanas, com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais” (GUARÁ, 2007, p. 01). Embora haja a predominância de alguns aspectos sobre outros, por ser integral, o desenvolvimento pleno do homem decorre diretamente da “conjugação de suas capacidades globais” (GUARÁ, 2007, p. 01). Nessa perspectiva, esta concepção “requer uma prática pedagógica globalmente compreensiva do ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade” (GUARÁ, 2007, p.01)

Para compreender a trajetória da “educação integral” no Brasil, tomamos como ponto de partida um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, Anísio Teixeira. Considerado um grande ícone na luta pela implantação de um sistema público para o país, amplo e de boa qualidade. Ele defendia uma educação em que a escola tivesse “[...] seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física [...] saúde e alimento à criança” (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

Percebe-se na proposta de Anísio Teixeira para o então ensino primário<sup>105</sup> uma concepção baseada na formação completa do ser humano e propõe uma instituição escolar pública para “que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização” (TEIXEIRA, 1959, p.79). A formação completa defendida por Anísio por meio da educação, tinha como meta a formação do adulto civilizado, cidadão capaz de contribuir para o progresso do país.

Foi em Salvador, na Bahia, que Anísio Teixeira colocou em prática essa concepção de educação, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR, no ano de 1953, cuja estrutura era composta por “quatro “escolas-classe” e uma “escola-parque” visando atender alunos das classes populares em período integral” (PARO et al. , 1988, p.191).

Para Anísio Teixeira não bastava dar acesso à escola, era preciso enfatizar a formação para o trabalho e para a cidadania. Em síntese, Ernica (2006) apud Coelho (2009, p. 91) caracteriza a estrutura dessa proposta:

*No bairro popular da Liberdade, em Salvador, foi implantado o Centro Educacional Carneiro ribeiro, que deveria ser a referência para vários outros pela cidade, o que não aconteceu. Foi desenhado um projeto arquitetônico para abrigar as atividades pensadas para esse projeto de educação integral e de atendimento em tempo integral. Havia quatro escolas-classe de ensino primário, para um total de 1000 alunos cada, em dois turnos de 500, além de uma Escola-Parque, com sete pavilhões que se destinavam às chamadas práticas educativas, que eram como os alunos completavam, em horário diverso, sua educação, além de receberem alimentação e atendimento médico-odontológico. Projetou-se também uma residência para jovens considerados sem lar, que não chegou a ser construída.*

*Na Escola-Parque, os alunos não eram agrupados só pela idade; mas, sobretudo, pelas suas preferências. Em sua área de 42 mil metros quadrados, foram construídos um pavilhão de trabalho, um ginásio de esportes, um pavilhão de atividades sociais, um teatro com 560 lugares, uma biblioteca, um restaurante, além de lavanderia, padaria e banco. As atividades eram oferecidas por diferentes setores.*

A estrutura grandiosa do CECR empreendeu esforços do educador para garantir a alocação de recursos para o projeto, que demandava elevados investimentos para garantir a manutenção das instalações, equipamentos e na formação dos

---

<sup>105</sup> Anos iniciais do Ensino Fundamental



profissionais. O CECR foi implantado em Salvador durante sua gestão como Secretário da Educação da Bahia. Anísio Teixeira sempre defendeu que “não se pode fazer uma educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, seu preço nunca será demasiadamente caro” (TEIXEIRA, 1994, p. 176).

A proposta inicial do projeto previa a construção de nove centros de educação popular para Salvador, mas somente um foi construído. A intenção de Anísio não era criar um modelo de escola a ser seguido, mas experienciar um sistema de ensino e demonstrar sua eficácia com a escola que o país necessitava.

Coelho (2009) verifica que as atividades educativas que consubstanciavam uma educação integral, para Anísio, não estavam deslocadas de um tempo integral nas escolas-classe, mas eram realizadas no que hoje denominamos de contra turno escolar, ou seja, a formação completa não era vista integralmente.

O projeto das escolas-parque foi reconhecido internacionalmente e influenciou outros projetos de educação integral. De acordo com Chagas, Silva e Souza (2012) o próprio Anísio instalou no Rio de Janeiro com o nome de escolas laboratórios ou experimentais os Centros de Pesquisas Educacionais. A proposta das Escolas-parque também foi executada no plano educacional da nova capital e implantada no ano de 1961, um ano depois da inauguração da capital do Brasil.

A proposta de escolas de tempo integral ganhou um expressivo impulso na década de 1980 quando Darcy Ribeiro, eleito vice-governador do Estado do Rio de Janeiro colocou em prática o projeto dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs. Inspirados na experiência de Anísio Teixeira e projetados por Oscar Niemeyer, foram construídos aproximadamente 500 prédios escolares com uma proposta de educação integral em tempo integral. A implementação do projeto ocorreu em duas fases, entre 1984 e 1994, caracterizando-se como

*uma proposta ao mesmo tempo semelhante e diferente da construída por Anísio Teixeira: semelhante, na perspectiva de oferecer atividades diversas das tradicionalmente entendidas como características da educação formal; diferente, na tentativa de mesclar o que estamos denominando de atividades escolares e outras atividades nos dois turnos e, ainda, fazê-lo no mesmo espaço formal de aprendizagem (COELHO, 2009, p. 92)*

Darcy Ribeiro procurou concentrar as atividades no mesmo espaço, visando maior integração, compreendendo todas as atividades constituintes do currículo inerente à formação integral do aluno nesse espaço escolar.

Darcy Ribeiro colocou em prática sua proposta central de campanha, que consistia na melhoria da educação. Para efetivar suas ideias, criou o I Programa Especial de Educação (I PEE). Nas suas palavras, o projeto era:

*[...] escalões de tempo integral, cada um deles para mil alunos, cristalizavam, pela primeira vez no Brasil, como rede pública, o que é o ensino público de todo o mundo civilizado, que não conhece a escola de turnos, mas, apenas escolas de tempo integral para alunos e professores. Eles preenchem as condições necessárias indispensáveis para que as crianças oriundas de famílias pobres, que não tiveram escolaridade prévia, progridam nos estudos e completem o curso fundamental. Assegurar isso a todas as crianças é o único modo de integrar o Brasil na civilização letrada, dissolvendo as imensas massas marginalizadas de brasileiros analfabetos. (RIBEIRO, 1997 apud CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p.78).*

Darcy pensou em um espaço integrado para agregar as atividades que compunham sua concepção de formação completa. A estrutura era composta por:

*três blocos. No bloco principal, com três andares [...] as salas de aula, um centro médico, a cozinha, o refeitório, além das áreas de apoio e de recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua*

*quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas, etc. no terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para os alunos residentes (RIBEIRO, 1986, p. 42).*

O autor analisou que o grande desafio do Programa não era construir prédios, equipá-los e abrir as vagas para que os alunos pudessem ter acesso a essas escolas, mas a carência de profissionais para atender a crescente e diversificada demanda.

Diante dessa dificuldade a Secretaria de Educação contou com o apoio da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. A Universidade promoveu cursos de atualização para os profissionais. A grande preocupação era com o projeto pedagógico e sua efetiva implantação. A formação atingia também os gestores escolares, a fim de garantir equidade na efetivação da proposta pedagógica.

Atualmente muitos CIEPs estão em funcionamento, parte deles ainda ofertando educação em tempo integral. Aproximadamente cem deles foram municipalizados em 1986. Aqueles que ainda funcionam em regime de tempo integral constituem experiências consolidadas, apesar de terem sofrido mudanças, principalmente quanto à proposta pedagógica original do PEE.

Segundo Cavaliere (2002, p.99) a contribuição mais importante da experiência dos CIEPs “diz respeito à cultura organizacional da escola, envolvendo questões da estrutura física, profissional e social da escola e, principalmente, da articulação coletiva do trabalho pedagógico”.

Os CIEPs ficaram famosos por fazerem parte de um projeto grandioso. Cella (2010) relata a existência de divergências severas entre o discurso oficial da proposta de implantação e a forma como ocorreu o seu funcionamento.

Entre os anos de 1986 e 1993 o estado de São Paulo também teve uma política pública voltada para a oferta da educação de tempo integral, chamada de Profic – Programa de Formação Integral da Criança. A proposta também pretendia ampliar o tempo de atendimento escolar para a população de baixa renda.

O Profic foi a primeira experiência brasileira de educação de tempo integral constituída com parcerias, principalmente do terceiro setor. A proposta foi idealizada em conjunto com as Secretarias de Estado de Educação, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esporte e Turismo. Em linhas gerais

*o programa não previa a construção de prédios, salas, e outras estruturas, mas foi pensado para ser implementado nos espaços existentes, conjugando esforços e recursos das diferentes áreas envolvidas. [...] tinha como proposta a ampliação do papel da escola, ou seja, não restringindo essa atuação ao papel de instruir os alunos, mas também de proteger as crianças (CELLA, 2010, p. 34).*

O estudo realizado por Di Giovanni e Souza (1999) destacou que o Profic previa a intervenção na rede do ensino fundamental através da implantação da educação em tempo integral nas escolas frequentadas por crianças mais carentes. Em síntese:

*o processo de implementação, em meio a grandes resistências e, ao mesmo tempo, a adesões ardorosas, revelou que o custo de implantação de programas destoantes dos padrões convencionais de instituições complexas e altamente burocratizadas é muito alto. Esse Programa não contou com boa estratégia para quebrar resistências e conquistar a burocracia. As resistências estruturais aliadas às conjunturas políticas específicas foram barreiras muito fortes para a implantação do Profic (DI GIOVANI e SOUZA, 1999, p.105).*

O Profic não se configurou como política educacional consistente e foi extinto no ano de 1993, por razões de ordem técnica e política.

Os Centros Integrados de Atendimento à Criança – CIACs faziam parte do Projeto Minha Gente instituído pelo Presidente Fernando Collor de Mello no ano de 1991. O programa se estendia a nível nacional e com arquitetura e filosofia semelhante a dos CIEPs. Porém, esse programa continuou recebendo as mesmas críticas dos CIEPs, possuindo as mesmas dificuldades de continuidade das suas atividades educacionais. Para esclarecer:

*A expansão curricular, juntamente com o aumento das unidades escolares, pensando e atendendo aos ditames sociais, é um comparativo de iniciativa do poder público em desenvolver programas conforme os CIACs de tentar minimizar problemas na qualidade do ensino e a evasão escolar. Os demais problemas sociais, econômicos e políticos, como inflação e dívida externa em nível altíssimo, alto índice de desemprego, acompanhavam seu fluxo que, de alguma forma, interferiam no sistema educacional brasileiro (CAMPOS; CRUZ; SOUZA e SANTOS, 2014, p.19).*

Em 1992, com o fim do governo Collor, o Ministro da Educação, Murilo Hingel substituiu o Programa Minha Gente pelo Programa Nacional de Atenção à Criança – PRONAICA e os CIACs passaram a ser chamados de CAICs.

De acordo com Campos, Cruz, Souza e Santos (2014) a proposta inicial em 1991 era construir 5 mil CAICs, depois diminuiu para 2 mil centros. No total foram construídos 444 CAICs, que em sua maioria já não funcionam mais em período integral.

## **A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA**

As primeiras discussões sobre a possibilidade de oferta de escolas de tempo integral no município de Ponta Grossa/PR surgiram no ano de 1991, na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG/PR com a reivindicação dos professores ao Governo Federal pela instalação de um CIAC no Campus da Universidade, com objetivos que iam para além do atendimento em tempo integral dos alunos, mas visavam a construção do Centro como um laboratório de experiências e estudos para análise e fundamentação dessa proposta de ensino como política educacional.

*O debate de se resgatar a educação integral se fortalece pelo intuito de relembrar à UEPG de que ela é a “dona” de todo o aparato institucional e pedagógico da escola alvo desta pesquisa, além de desenvolver, incrementar e aprimorar a proposta original de 1992, remodelando e atualizando conforme os avanços em que a sociedade do conhecimento vai exigindo (CAMPOS; CRUZ; SOUZA e SANTOS, 2014, p.19).*

A cidade foi contemplada com a construção do CIAC, porém com as mudanças políticas ocorridas no período de construção, a escola recebeu o nome de Escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha – CAIC/UEPG.

Após a extinção do PRONAICA, a UEPG assumiu integralmente as responsabilidades de manutenção do CAIC, mediante convênios com a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa e com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Atualmente,

*os CAICs não possuem a mesma característica original por falta de financiamento e recursos humanos suficientes para elaborar atividades condizentes. Por iniciativa dos professores, equipe pedagógica e direção geral é que se fizeram mudanças significativas no currículo e também em seu Projeto Político Pedagógico – PPP (CAMPOS; CRUZ; SOUZA e SANTOS, 2014, p.19).*

O CAIC/UEPG funciona em período integral, com horário de atendimento aos alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, das 8h às 16h, prolongando-se até às 17h30min com o “Projeto das 16”<sup>106</sup>. Com aproximadamente 362 alunos e 24 professores cedidos pela Prefeitura Municipal a escola trabalha em uma perspectiva diferente de atenção e formação integral, recebendo apoio financeiro, estrutural pedagógico e de gestão da UEPG.

Depois de um longo período, e impulsionado pelas diretrizes do Plano Nacional de Educação - PNE a gestão municipal implanta, no ano de 2012, uma escola de educação integral em tempo integral. De acordo com Marochi (2012, p. 3) a Escola Municipal Professora Zilá Bernadeth Bach começou a funcionar “com recursos humanos inteiramente representados por servidores públicos municipais opondo-se a uma visão equivocada de escola de tempo estendido com atuação de voluntários em espaços improvisados”. A autora, Zélia Maria Lopes Marochi, foi Secretária Municipal de Educação no período de 2005 a 2012 e defende que a educação, para ser integral nas escolas públicas, precisa de estrutura adequada, e recursos dobrados. A educadora defende o modelo de escola adotado na Escola Municipal Professora Zilá Bernadeth Bach, pois “entende-se por Educação de Tempo Integral a mobilização de recursos intelectuais para a construção de uma sociedade democrática e mais justa, por meio da formação de indivíduos responsáveis e participantes da vida de sua comunidade e de seu país” (COELHO, 2004 apud MAROCHI, 2012, p. 3). A referida escola passou por uma reconstrução antes de se tornar escola de tempo integral.

Em consonância com inúmeras cidades brasileiras, Ponta Grossa vem construindo sua agenda de educação em tempo integral. No ano de 2013 o município aderiu ao Programa Mais Educação e, de acordo com o Decreto nº 7952 de 05/11/2013 e Decreto nº 8363, de 18/02/2014 dezoito escolas estão funcionando em tempo integral. A meta da atual gestão municipal é ofertar educação em tempo integral em 50 % das escolas municipais até o ano de 2016.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar que as políticas de educação integral no Brasil durante o século XX não tiveram a continuidade necessária para a sua consolidação e universalização. Porém, as propostas idealizadas pelos que sonharam e desenvolveram experiências diferenciadas influenciaram e continuam influenciando a construção da agenda da educação integral no Brasil.

É possível vislumbrar, a partir do referencial investigado até este momento, a imensa contribuição das diferentes experiências de tempo integral, a preocupação com a oferta de uma educação que atingisse as classes populares, geralmente segregadas de um ensino de qualidade, e promovessem a melhoria, não apenas nos índices educacionais, no acesso e na permanência na escola, mas que resultasse numa melhoria significativa na vida dos brasileiros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, J. L. de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. *RBP*, v.27, n.3, set./dez. 2011, p. 409-432.

CELLA, R. *Educação de tempo integral no Brasil: história, desafios e perspectivas*. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, RS. 2010.

---

<sup>106</sup> Projeto desenvolvido por estagiários que atende uma parcela dos alunos, filhos de funcionários da UEPG com atividades recreativas direcionadas.

CAMPOS, J. A. et al. Cultura e lazer como Proposta Pedagógica articulada à educação integral para alunos matriculados na Escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha, do CAIC/UEPG. Revista Conexão UEPG. Ponta Grossa, PR. v 10, n 1. Jan. 2014. Disponível em: [WWW.revistas2.uepg.br/index.php/conexão](http://WWW.revistas2.uepg.br/index.php/conexão). acesso em 20 mar. 2015.

CAVALIERE, A. M. *Escolas públicas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil*. In: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-111.

CHAGAS, M. A. M. das; SILVA, R. J. V; SOUZA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In MOLL, J et al. (org.) *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129 – 146

COELHO, L. M. C. da C. Histórias da educação integral. *Em aberto*. Brasília, v. 22, n. 80, p.83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>. Acesso em 20 fev. 2015.

DI GIOVANI, Geraldo; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da criança. *Educação e Sociedade*, v. 20, n. 67, 1999. p. 70 – 111.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação Integral – Articulação de projetos e espaços de aprendizagem. 2007. Disponível em: [www.cenpec.org.br/modules/xt\\_conteudo/index](http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index). Acesso em: 25 out. 2014.

LÜCK, H. *A Gestão Participativa na Escola*. 8ª ed. Rio de Janeiro. Vozes. 2010.

MAROCHI, Z. M. L. VII *Exposição de Experiências Pedagógicas: Construindo Práticas, Saberes e Conhecimento*. Caderno de Resumos. Anais/Luporini, T. J.; Blum, S. M. (org.) 2012: Ponta Grossa, PR.

MOLL, J. A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. In MOLL, J et al. (org.) *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129 – 146.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. IN *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. COELHO, Lígia Martha Coimbra (Org.). Petrópolis, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PARO, V. H. et al. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez: autores associados, 1988.

PONTA GROSSA. PMPG. Dec. 7 952, de 05/11/2013. Implanta as escolas de tempo integral no âmbito da Rede Municipal de Ensino da SME de Ponta Grossa. 2013. Disponível em: [www.leismunicipais.com.br/a1/pr/p/ponta-grossa/decreto/2013/796](http://www.leismunicipais.com.br/a1/pr/p/ponta-grossa/decreto/2013/796) . Acesso em: 03 mar. 2015.

PONTA GROSSA. PMPG. Dec. 8363, de 18/02/2014. Implanta as escolas de tempo integral no âmbito da Rede Municipal de Ensino da SME de Ponta Grossa. 2013. Disponível em: [www.leismunicipais.com.br/a1/pr/p/ponta-grossa/decreto/2014/837](http://www.leismunicipais.com.br/a1/pr/p/ponta-grossa/decreto/2014/837) . Acesso em: 03 mar. 2015.

RIBEIRO, D. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31 n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, A. *Educação não é Privilégio*. 5a ed. 1994. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

**FORMAÇÃO DE JOVENS PARA A CIDADANIA E O ENSINO MÉDIO INTEGRAL: ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS CONTEMPORÂNEAS**

PAES, Marcela Soares Polato  
UNESP

STÊNICO, Joselaine Andréia de Godoy  
UNESP

**RESUMO**

Esta pesquisa de natureza qualitativa, bibliográfica e documental analisa a proposta do Programa Ensino Integral desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em relação à legislação educacional, ao modelo de formação para o Ensino Médio e aos princípios educativos que norteiam a proposta, dentre eles a formação para a cidadania.

Palavras-chave: Ensino Integral; Políticas Públicas; Ensino Médio.

**INTRODUÇÃO**

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996), em seu artigo 22º trata das políticas públicas de formação para as juventudes implantadas no âmbito do Ensino Médio que visam assegurar uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e condições para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Assim, pode-se compreender que as propostas educativas para o Ensino Médio devem estruturar-se a partir desses objetivos que contemplam educação geral para a formação do sujeito/cidadão e educação voltada para o mundo do trabalho e continuidade dos estudos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), em seu artigo 4º corroboram com o que aponta a LDB, qual seja, determinando que os projetos político pedagógicos das escolas que ofertam o Ensino Médio devem considerar a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos já adquiridos em etapas anteriores de ensino, possibilitando, desse modo, o prosseguimento de estudos, a preparação básica para o trabalho, a cidadania e o aprimoramento do educando como pessoa humana.

Assim, do mesmo modo que a LDB, as Diretrizes também reforçam a importância da formação de caráter geral do jovem enquanto cidadão, sua integração no mundo do trabalho e a continuidade dos estudos.

Tais proposições devem, portanto, nortear as ações e os planos de trabalho implantados no sistema de ensino no Brasil.

No contexto de políticas públicas voltadas para o Ensino Médio, inserem-se propostas que visam à ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, como o Programa Escola em Tempo Integral desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com o fim de propiciar uma educação que contemple, dentre outros aspectos, uma formação do jovem cidadão, seu preparo para o trabalho e continuidade dos estudos do mesmo modo como proposto na legislação.

O Programa, que também atende o Ensino Fundamental, integra o Programa Educação Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto nº 57.571, de 02 de dezembro de 2011 que apresenta, como um de seus pilares, a proposta de oferecer bases de um novo modelo de escola, tal como apontam também as Diretrizes do Programa Ensino Integral.

Foi instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 e teve início com 16 escolas de Ensino Médio no ano de 2012 e contando com 257 escolas até o ano de 2015 e propiciou a ampliação da jornada escolar para até nove horas e meia. Vem se expandindo e objetiva que até 2018 haja cerca de 1000 escolas integrando o Programa, o que evidencia a tendência de que este modelo de ensino se consolide no Estado.

Apresenta, como principal objetivo, a formação de jovens autônomos, competentes, solidários e o protagonismo juvenil, comumente reforçado nos documentos que norteiam as diretrizes do programa, a fim de que o aluno conduza sua aprendizagem como ator principal através do desenvolvimento de suas potencialidades. Para isso, ao ingressar no Ensino Médio nessas escolas, o jovem deve elaborar seu projeto de vida a partir do qual seu processo de aprendizagem será organizado.

Uma primeira análise do Programa indica a possibilidade de construção de um modelo educacional de melhor qualidade, com estrutura mais sólida e com melhores recursos para promover o processo de ensino e aprendizagem, onde o aluno é concebido como principal foco e objeto deste processo, ao mesmo tempo em que é levado a atuar enquanto sujeito protagonista de sua aprendizagem e integrante de toda estrutura escolar.

Entretanto, cabem algumas considerações referentes ao que a estrutura do ensino integral representa enquanto política pública de formação para a juventude, bem como uma análise profícua dos pressupostos subjacentes à proposta do programa que é concebida num contexto permeado pelo modo de produção capitalista que se dissemina em todas as áreas da vida social e que, em grande medida, se faz presente nos discursos e práticas implantados também no âmbito educativo.

Mediante tais considerações, apresentamos na sequência, os resultados da análise do Programa de Ensino Médio Integral em relação ao modelo de formação que propõe e os princípios educativos que norteiam sua proposta com relação ao oferecimento de uma educação comprometida com a formação para a cidadania, protagonismo juvenil e possibilidade de progredir no trabalho e em estudos posteriores considerados como objetivos da legislação vigente que rege o Ensino Médio.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para desenvolver este estudo, considerou-se adequada a realização de uma pesquisa qualitativa utilizando como instrumentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e a análise documental.

Realizou-se levantamento bibliográfico de acordo com os referenciais teóricos que discutem temáticas pertinentes a este estudo, tais como: as políticas públicas de formação para os jovens no âmbito do Ensino Médio, educação no modelo de Escolas em Tempo Integral, formação para a cidadania, protagonismo juvenil e educação para o trabalho.

Complementarmente, foi realizada a análise documental, pois de acordo com André (2005), este tipo de análise constitui uma técnica valiosa para pesquisas qualitativas para desvelar novos aspectos sobre a problemática estudada, permitindo conhecer os pressupostos e as perspectivas apontados nas Diretrizes que regem o Programa em análise e que norteiam as políticas públicas de formação para os jovens no âmbito do Ensino Médio, tendo em vista que, embora não sejam todas as escolas que ofereçam esta modalidade de ensino em Tempo Integral, verifica-se uma tendência de ampliação deste modelo de ensino no Estado de São Paulo como já foi apontado.

Para a realização da análise documental foram considerados os documentos legais: Decreto nº 57.571, DE 2 de dezembro de 2011 e a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012 e as Diretrizes do Programa Ensino Integral, além da LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.



## **O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL NOS ESTADO DE SÃO PAULO**

O Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo visa proporcionar uma educação voltada para a formação integral da juventude e liderança juvenil, como sujeito autônomo capaz de tomar decisões conscientes e agir como cidadão na sociedade.

As ações do programa são estruturadas a partir dos projetos de vida dos alunos, que é a primeira ação realizada por eles ao ingressar nesse tipo de escola.

O currículo é composto por cursos regulares, divididos em quatro áreas: línguas (Português Língua, Educação Física, Arte), Matemática, Ciências Naturais (Química, Física e Biologia), Ciências Sociais (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

Além disso, há também uma parte diversificada composta de Língua Estrangeira Moderna que contempla disciplinas eletivas, prática da ciência em laboratórios e atividades destinadas à formação do trabalhador versátil, qualificado e flexível, bem como a aquisição de habilidades e competências em um curto espaço de tempo para preparar os jovens para o mundo do trabalho e para realização de seu projeto de vida, conforme é observado através da análise das diretrizes e legislação referente ao Programa.

Neste modelo, se oferece também suporte aos alunos, tais como: material de estudo e alimentação, suporte à permanência do aluno na escola e, ainda, contempla orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho e auxílio na elaboração do projeto de vida.

Conforme as Diretrizes do Programa, a concepção do seu modelo pedagógico contempla quatro princípios educativos considerados fundamentais para orientar a constituição de sua metodologia, sendo eles: a educação interdimensional, a pedagogia da presença, os quatro pilares da educação para o século XXI e o protagonismo juvenil.

De acordo com Brasil (2012), este modelo de educação melhorou os níveis educativos médios de 26%, porque em um ano, 100 escolas são avaliadas média de 2,30-2,91 no IDESP, Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, que se trata de um indicador de qualidade do ensino fundamental e do ensino médio, que avalia o desempenho dos alunos em exame chamado SARESP (exame cujo objetivo reside na monitoração do progresso da educação básica no Estado e na orientação de novas políticas para melhorias no ensino) e do fluxo escolar.

Assim, embora apresente mediante esses instrumentos de avaliação um resultado positivo quanto à aprendizagem dos alunos, cabe salientar que a análise de uma política pública requer um olhar mais aprofundado sobre os pressupostos que embasam sua ação, tendo em vista o modelo de sociedade vigente e as imposições de cunho neoliberal que permeiam tal sociedade e o que será mais amplamente discutido na sequência.

### **1 A concepção pedagógica do Novo modelo de Escola em Tempo integral e as políticas de formação para a juventude contempladas na LDB**

Conforme já apontado, no artigo 22º da LDB, consta que o Ensino Médio deve assegurar uma formação comum que proporcione ao jovem o exercício da cidadania e propicie condições para o jovem progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Em conformidade com esta proposta, o Programa Ensino Integral também oferece formação de cunho geral, voltada ao protagonismo do jovem, sua formação para a cidadania e preparo para o mundo do trabalho, como é apontado nas Diretrizes que norteiam o programa, que apresentam ainda quatro pilares como base sobre os quais as ações deverão ser estruturadas e desenvolvidas, sendo eles: a educação interdimensional, a pedagogia da presença, os quatro pilares da educação para o século XXI e o protagonismo juvenil.

Mediante tais apontamentos, cabe apresentar algumas considerações referentes aos aspectos que norteiam a proposta do Programa em análise.

Referente à formação para a cidadania, observa-se que com o fim da ditadura militar o processo de democratização no Brasil ganhou forças, de modo que, neste contexto, o conceito de cidadania começou a se tornar cada vez mais presente, sendo comumente empregado também no que se refere às práticas educacionais no país permeando propostas pedagógicas e políticas públicas que vêm sendo implementadas, tal como é apontado na própria LDB e na proposta do Programa Ensino Integral, que visam assegurar uma formação que proporcione ao jovem o exercício da cidadania.

Cabe destacar que o direito à cidadania se consolida a partir do momento em que os sujeitos efetivamente ocupam seus espaços no âmbito social desenvolvendo uma intensa participação na vida política e social.

Para Manzine-Covre (1991) cidadania refere-se à transformação do indivíduo em sua constituição como sujeito que dispõe de condições de pensar criticamente e “[...] aquele que conseguiu produzir subjetividades, um sentimento de existir, que, então, é muito mais que um indivíduo” (MANZINE-COVRE, 1991, p. 162).

Assim, o exercício da cidadania ocorre na medida da responsabilidade com o outro e sua relação com o meio social.

Desse modo, para uma efetiva formação para a cidadania, apontada nos instrumentos indicados acima, caberia contemplar um modelo de educação que previsse a noção de cidadania enquanto vivência no próprio cotidiano escolar e não apenas como conteúdo a ser aprendido, mas através da promoção de uma formação de cunho crítico e que permita aos educados desenvolver sua capacidade de pensar criticamente a sociedade na qual se inserem e, a partir disso, atuar nessa sociedade em busca de melhores condições de vida para todos.

Relacionado ao conceito de cidadania também é comumente apontado nas ações direcionadas aos jovens o termo protagonismo, como um objetivo a ser perseguido pelas instituições educativas no sentido de educá-lo para o desenvolvimento de suas potencialidades. Visa que o aluno seja o ator principal das suas aprendizagens, tornando-se um sujeito autônomo e promovendo sua participação ativa na vida da escola, da comunidade e da sociedade.

É constante, para este fim, o uso de termos como empreendedorismo, desenvolvimento de potencialidades e protagonismo o que remete à intencionalidade implícita de se relacionar educação com os ditames da sociedade capitalista preparando o indivíduo em conformidade com as exigências de empregabilidade imposta pelo mercado, conforme amplamente apregoadado na atualidade.

Também é relevante observar quanto à metodologia de trabalho pautada também nas quatro aprendizagens consideradas fundamentais de acordo com Jacques Delors e considerados por ele como os “Pilares da Educação” conforme o relatório sobre os desafios da educação no século XXI da UNESCO em 1996.

Sobre estes pilares, cabe destacar sua conexão relacionada ao modelo capitalista de sociedade, pois os quatro pilares estabelecidos como bases sobre as quais a educação deve desenvolver-se que são: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer, se vinculam ao preparo homem, do cidadão-protagonista em consonância com as demandas da sociedade contemporânea capitalista.

Dissemina-se, através desta concepção de educação, aspectos como a importância da aprendizagem contínua, relacionamento interpessoal, dentre outros, visando à formação dos indivíduos capazes de mobilizar suas habilidades, competências e conhecimentos de maneira apropriada à constituição da sociedade capitalista para, como apresentado na proposta do programa e na própria LDB, realizar-se uma formação para a participação ativa na sociedade e para o protagonismo daquele que precisa aprender a aprender, e a conhecer continuamente, a fazer e a relacionar-se.

*Deste modo, educação relaciona-se com o atendimento dos fins impostos pelo mercado de modo que o contexto do mercado capitalista passa a influenciar decisivamente os fins da educação permeando tal*

*modo que a instituição de ensino, não só a privada como também a pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado (IANNI, 2004, p. 112).*

A educação adquire a forma de um negócio e é adquirida por aqueles que desejam manterem-se “ativos”, “empregáveis” e “empreendedores” como uma promessa de realização profissional e pessoal sob o discurso de promover a valorização das competências e das habilidades individuais.

Trata-se de um “empresariamento” da vida e da educação em conformidade com as demandas do mercado.

Diante disso, vê-se que a implantação de uma proposta crítica e emancipadora se desvela sob a ótica de acumulação do capital impregnada nas propostas educativas contemporâneas como analisada neste estudo, na contramão do que se concebe como objetivo real de qualquer proposta que tenha caráter educativo.

## **ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL COMO MODELO DE ENSINO E O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS CONTEMPORÂNEAS**

Conforme Paro et al (1988), verifica-se que em relação a instalação do período integral existem concepções divergentes em relação a tal modelo de ensino. Desta maneira, há argumentos que defendem e contrapõem tal proposta de modo que, para aqueles que consideram eficaz tal proposta, defendem a importância de resolver o problema inerente ao menor abandonado e situações de vulnerabilidade sociais nas quais os jovens se inserem na sociedade de hoje, possibilitando, assim, que o mesmo disponha de um espaço de convívio e aprendizagem diária, retirando-le das ruas e da ociosidade.

Soma-se a este argumento a consideração de que quatro horas de estudo são insuficientes para propiciar uma aprendizagem de qualidade e contemplar os conteúdos considerados essenciais à aprendizagem.

Verifica-se, desta maneira, o predomínio de um caráter social inerente a tal concepção, deslocando para o espaço da escola a responsabilidade por atender a outras demandas necessárias à vida do jovem contemplando também o acolhimento, alimentação, saúde, dentre outras, justificadas pela concepção de que, sem propiciar também o atendimento a estas necessidades, o processo de ensino e aprendizagem seria, por consequência, prejudicado.

Do lado dos que argumentam contrariamente a tal modelo de ensino, discute-se justamente o caráter excessivamente assistencial que tais iniciativas tenderiam a assumir e o fato de que, nas condições em que o ensino vem sendo oferecido na sociedade atual, a própria garantia de uma educação de qualidade na sociedade atual já é algo longe de se vislumbrar, de modo que seria necessário primeiro garantir uma boa educação desta maneira para depois se falar em ampliação do ensino para o período integral.

Diante destes apontamentos, verifica-se tratarem de duas formas de se olhar para mesma problemática que se refere, no caso do Ensino Médio, à situação dos jovens inseridos no âmbito social na contemporaneidade permeado por contradições e mazelas nas quais se inserem tais jovens, como precário acesso a direitos, falta de recursos, desemprego ou necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho para contribuir com a renda familiar, etc.

Tal panorama reflete o modelo de sociedade na contemporaneidade, estabelecido sob o modo de produção capitalista onde pressupostos de base neoliberal permeiam o campo social em suas diversas áreas e consolidam as necessidades advindas do mercado capitalista nas demais esferas da vida social, como já apontado.

Para Harvey (2008) a implantação de políticas de cunho neoliberal é resultado de um projeto de classe voltado para a manutenção do poder das elites e da acumulação do capital e seu ideário exerce, para isso, influência em áreas como a comunicação, setor financeiro, educação, dentre outros, evidenciando que sua ideologia, intrinsecamente ligada ao modo de

acumulação capitalista, permeia as políticas públicas de cunho educativo tais como a que neste estudo é analisada tendo em vista que à educação.

Gentili (2004) observa que romper com a ideia de educação como um direito corresponde a uma despolitização desta, dando-lhe um significado/papel, tal como uma mercadoria. Assim, para o autor, a estratégia do neoliberalismo corresponde à transferência da educação, da esfera política para a esfera do mercado, reduzindo a mesma à condição de mercadoria e de propriedade. Diante disso, aponta o autor para uma reconceitualização da noção de cidadania, pela valorização do indivíduo enquanto proprietário, passando este a ser o cidadão, que luta para adquirir mercadorias, em conformidade com o ideário neoliberal e, dessa maneira, deslocando toda compreensão de formação do cidadão de uma perspectiva crítica, para uma formação cooptada pelos interesses neoliberais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi discutido cabe um olhar mais crítico frente à proposta de Ensino Integral e as políticas públicas de cunho educacional destinada aos jovens na contemporaneidade, tendo em vista que a educação precisa consolidar-se enquanto prática transformadora e voltada para a formação integral dos sujeitos relacionada a toda integralidade que a formação humana requer, norteadas pela compreensão das particularidades inerentes aos jovens e possibilitando o acesso à educação e formação da cidadania como condições para que a juventude possa usufruir de seus direitos.

Adorno (1995) observa que a educação se distanciou de seu caráter emancipatório ao reproduzir os pilares do capitalismo diante das exigências do mundo moderno e das necessidades impostas pela sociedade atual.

Diante disso, seria necessário o oferecimento de uma formação que preparasse o jovem para seu ingresso na vida em sociedade, como homem completo, integral, capaz para desfrutar de seus direitos, dentre eles uma educação que lhes propiciasse formação naquilo que lhe é aprazível, intrínseco às suas características e peculiaridades, e não imposto pelo contexto social.

Assim, seria necessário fomentar uma proposta de Ensino Integral comprometida com a integralidade que a formação humana requer, contemplando as dimensões intelectual, física e profissional a fim de que se constitua em uma prática cuja centralidade resida na busca pela emancipação humana.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, M. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília, DF: Liber Livros, 2005.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 05/04/2015

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF, 1998. Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf). Acesso em: 06/04/2015

MANZINE-COVRE, M. de L. *O que é cidadania*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (orgs.). *Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.

IANNI, O. *Capitalismo – violência e terrorismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

PARO, V. et al. *A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais*. Cadernos de Pesquisa, s.l., n. 65, p. 11-20, 1988.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Decreto nº 57.571, DE 2 de dezembro de 2011*. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>. Acesso em: 05/04/2015

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. Institui o Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas. Disponível em:

<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/589653da06ad8e0a83256cfb0050146b/73994a487db0df348325797c004a5694?OpenDocument>. Acesso em: 05/04/2015

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Diretrizes do Programa Ensino Integral*. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/confira-os-documentos-e-manuais-do-novo-modelo-de-escola-de-tempo-integral>. Acesso em: 05/04/2015.

### PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

LOPES, Maria Fernanda Arraes  
UNESP

#### RESUMO

O presente estudo analisa os princípios básicos que norteiam o modelo pedagógico, o modelo de gestão e o papel das escolas e dos profissionais da educação no Programa Ensino Integral, implantado nas Escolas de Tempo Integral pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. O estudo permitiu evidenciar que os órgãos centrais disponibilizam à equipe gestora e professores das Escolas de Tempo Integral um conjunto de ferramentas gerenciais visando à melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas. Tendo em vista que os resultados esperados devem ser atingidos em curto ou médio prazo, a Secretaria da Educação, em seu plano de ação, define os objetivos e premissas utilizados nas Escolas de Tempo Integral.

Palavras-chave: Modelo de Gestão; Modelo Pedagógico; Ensino Integral.

#### INTRODUÇÃO

Em 2011, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) estruturou suas ações e prioridades no Programa Educação Compromisso de São Paulo. Um dos pilares desse Programa foi lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo para a carreira do magistério. “Nesta perspectiva, foi implantado o Programa de Ensino Integral, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.” (SÃO PAULO, 2012c, p. 06).

Assim, a SEE/SP implantou o Programa de Ensino Integral, que tem sua origem no Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e na equipe de trabalho do PROCENTO<sup>107</sup>, responsáveis pela implantação do primeiro Centro de Ensino em Tempo Integral, em Pernambuco, no ano de 2004.

Para a realização do Programa, foi colocado à disposição da equipe gestora e dos professores um conjunto de ferramentas gerenciais para a obtenção dos resultados esperados, a partir de objetivos e premissas delineados pela SEE/SP.

Os objetivos deste estudo são: contribuir para com o debate sobre o novo modelo pedagógico e modelo de gestão do Programa Ensino Integral das Escolas de Tempo Integral, iniciado pela SEE/SP, e refletir acerca do papel dessas escolas e dos profissionais que aderiram ao Programa.

Para isso, foi adotada como estratégia teórico-metodológica de investigação uma análise do discurso presente em livros, em artigos publicados e nos documentos elaborados pela SEE/SP na construção do modelo pedagógico e de gestão do Programa Ensino Integral implantados nas Escolas de Tempo Integral.

---

<sup>107</sup> Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental de Ensino Médio. Ver: DIAS, M.C.N.; GUEDES, M. **O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco**. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial: Fundação Itaú Social, 2010.

O presente estudo pretende buscar respostas para as seguintes questões: a) Qual o papel da escola e dos profissionais da educação no Programa Ensino Integral nas Escolas de Tempo Integral? b) Quais são as características, objetivos e princípios que norteiam o modelo de gestão e o modelo pedagógico do Programa Ensino Integral nas Escolas de Tempo Integral?

Este trabalho apresenta-se em duas partes. A primeira aborda as características do Programa de Ensino Integral nas Escolas de Tempo Integral no que tange à escola e seus profissionais. Na segunda parte, optou-se pela realização de uma abordagem dos documentos estabelecidos pela Secretaria da Educação, evidenciando os modelos de gestão e pedagógico do Programa Ensino Integral que agenciam as Escolas de Tempo Integral.

## **O PAPEL DA ESCOLA E DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

Com o argumento de que é necessária uma melhoria na qualidade da Educação Básica, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) implantou, em 2012, o Programa de Ensino Integral nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio de Tempo Integral.

No ano de 2012, aderiram ao Programa 16 escolas, 11 diretorias e foram atendidos 5 mil alunos. Em 2013, a adesão foi ampliada para 69 escolas, 38 diretorias e 17 mil alunos. Em 2014, são 182 escolas, 64 diretorias e 55 mil alunos. Para 2015, está prevista a expansão para mais 300 escolas (SÃO PAULO, 2014c, p.01-05).

As escolas participantes do Programa não comportam cargos, portanto, não existem profissionais do Quadro do Magistério lotados nessas unidades. Diretor, Vice-diretor, Professores Coordenadores e Professores passam por um processo seletivo por meio de entrevistas. O objetivo é identificar se o perfil do candidato se aproxima daquele desejado para o Programa. Podem participar do processo seletivo os servidores titulares de cargo e estáveis da rede estadual de ensino, com licenciatura plena e experiência mínima de 3 anos de exercício no magistério público oficial do Estado de São Paulo. Uma das exigências aos selecionados é a adesão ao Regime de Dedicação Plena e Integral, entendido como prestação de 40 horas semanais de trabalho, sendo proibido o desempenho de qualquer outra atividade remunerada, pública ou privada, durante o horário de funcionamento da unidade escolar do programa. (SÃO PAULO, 2013).

Esses profissionais contam com gratificação de 75% do salário base e a permanência das designações está condicionada à aprovação em avaliações de desempenho, periódicas e específicas, das atribuições desenvolvidas nas escolas, estabelecidas pela Lei Complementar (LC) nº 1.164/2012, alterada pela LC nº 1.191/2012. No entanto, essa gratificação não é incorporada ao salário-base, mas o valor é calculado proporcionalmente para efeitos da aposentadoria (§ 2º do artigo 11 da LC nº 1.164/12, com redação dada pela LC nº 1.191/12). Os funcionários contribuirão para a aposentadoria considerando a Gratificação de Dedicação Plena e Integral – GDPI e, no momento de cálculo do valor da aposentadoria, a contribuição da GDPI será considerada. Neste sentido, São Paulo (2012b, p. 04) esclarece:

*Artigo 11 - Fica instituída a Gratificação de Dedicação Plena e Integral - GDPI, correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimentos em que estiver enquadrado o cargo ou a função-atividade do integrante do Quadro do Magistério submetido ao Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI, em exercício nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, desde que observadas as disposições desta lei complementar e de seu regulamento.*

*§ 1º - A GDPI será computada nos cálculos do décimo terceiro salário, do acréscimo de um terço de férias e dos proventos da aposentadoria.*

§ 2º - Para os integrantes do Quadro do Magistério que vierem a se aposentar com fundamento nos artigos 3º e 6º da Emenda à Constituição Federal nº 41, de 19 de dezembro de 2003, e no artigo 3º da Emenda à Constituição Federal nº 47, de 5 de julho de 2005, o valor da GDPI será calculado proporcionalmente, à razão do tempo de contribuição previdenciária, relativa a essa gratificação, sobre o tempo total de contribuição para aposentadoria.

§ 3º - Sobre a GDPI incidirão os descontos previdenciários e de assistência médica, vedada a incidência de vantagem pecuniária de qualquer espécie.

Às atribuições de todos os profissionais da escola acrescentam-se atividades relacionadas, de forma geral, aos modelos de gestão e pedagógico específicos.

*O modelo de gestão destaca-se pelo planejamento e programação das atividades de todos os profissionais, em suas respectivas funções, de forma sistemática, com indicadores e metas específicas, constituindo-se em um processo de forte caráter formativo. E o modelo pedagógico caracteriza-se pelo foco no protagonismo juvenil, devendo os profissionais serem os fornecedores das condições necessárias para que este protagonismo se desenvolva entre os alunos. (SÃO PAULO, 2014b, p. 03-04).*

A ampliação da jornada escolar é colocada como estratégia fundamental para viabilizar metodologias visando elevar os indicadores qualitativos de aprendizagem dos estudantes. Desse modo:

*[...] o tempo de dedicação dos profissionais segue como importante fator para que, nesse maior tempo para o ensino, os docentes e demais profissionais possam atender plenamente os alunos nas suas diferentes expectativas e dificuldades na medida em que, com melhores condições de trabalho se amplia a presença educativa dos docentes e o desenvolvimento do conhecimento e habilidades dos alunos. (SÃO PAULO, 2012c, p. 11).*

Outra característica do Programa Ensino Integral é a ação da SEE/SP, que orienta e define as ações das Escolas de Tempo Integral, com a finalidade de alavancar os resultados das avaliações internas e externas. (SÃO PAULO, 2013).

Veiga (2004), falando sobre o projeto político-pedagógico do ponto de vista estratégico empresarial, afirma que a participação dos professores, alunos e funcionários restringe-se ao gerenciamento de rotina, sob muito controle e pressão. Análise perfeita para o contexto do Programa Ensino Integral.

*Nessa concepção, os professores terão apenas a incumbência de operacionalizar procedimentos e aplicar instrumentos, sem participar das reflexões em torno das concepções de sociedade, de homem, de educação, de currículo, de ensino, de avaliação, também não discutidas pelos que pertencem aos grupos constituídos pela estrutura definida. (VEIGA, 2004, p. 50).*

Nesse contexto, a SEE/SP estruturou suas ações e prioridades em um modelo de escola que confirma os conceitos de responsabilização, meritocracia e privatização. Freitas (2007, p. 975), falando sobre as políticas de responsabilização, afirma que:

*Há de se reconhecer as falhas nas escolas, mas há de se reconhecer, igualmente, que há falhas nas políticas públicas, no sistema socio-econômico etc. Portanto, esta é uma situação que, à espera de soluções mais abrangentes e profundas, só pode ser resolvida por negociações e responsabilização*



*bilateral: escola e sistema. Os governos não podem “posar” de grandes avaliadores, sem olhar para seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do país de ontem e de hoje.*

*A estratégia liberal é insuficiente porque responsabiliza apenas um dos pólos: a escola. E o faz com a intenção de desresponsabilizar o Estado de suas políticas, pela responsabilização da escola, o que prepara a privatização. Para a escola, todo o rigor; para o Estado, a relativização “do que é possível fazer”.*

Uma característica peculiar deste Programa é a gestão voltada para o resultado escolar, considerando a melhoria do desempenho do aluno e a redução do abandono escolar. A avaliação é empregada como forma de monitoramento e responsabilização por resultados e a qualidade da educação é mensurada por meio de indicadores qualitativos.

## **MODELO DE GESTÃO E MODELO PEDAGÓGICO**

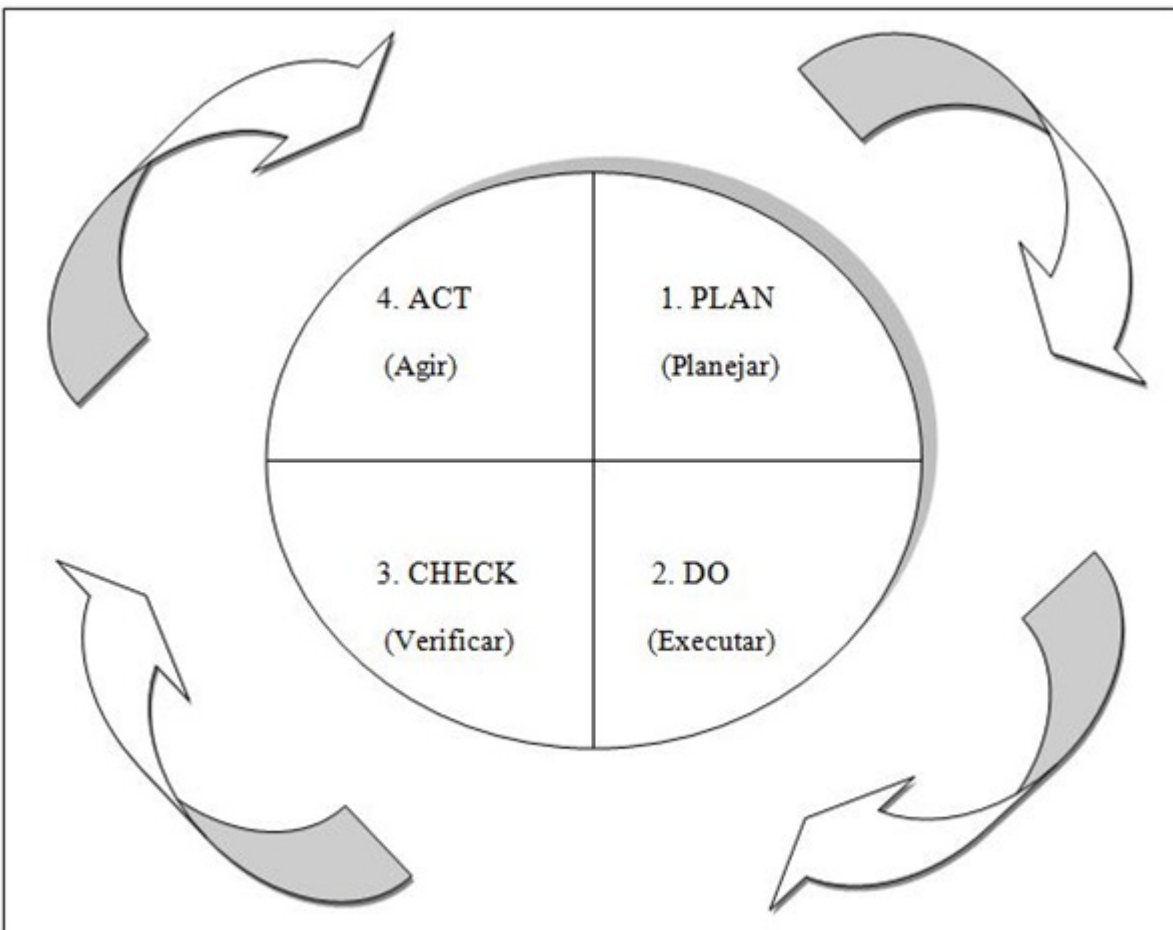
O modelo de gestão escolhido para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio de Tempo Integral é denominado de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE). A finalidade desse modelo é alcançar uma gestão eficaz, na busca por garantir que os objetivos estabelecidos sejam cumpridos e alcançados.

O aspecto indissociável a essa suposta eficiência se traduz em liderar e conduzir o processo de gestão, aplicando de forma correta as técnicas e metodologias apresentadas pela SEE/SP.

Nessa perspectiva, emerge o ciclo planejar, desenvolver, controlar e agir corretivamente (PDCA, em inglês, Plan, Do, Check, Act, conforme Heloani, 2011). O ciclo PDCA foi desenvolvido na década de 1930 nos Estados Unidos, pelo físico e engenheiro Walter Shewhart e, posteriormente, propagado por William Edwards Deming, estatístico norte-americano, ambos conhecidos pela dedicação ao desenvolvimento de processos de controle estatístico da qualidade. (SÃO PAULO, 2012d).

O plano de ação, que faz parte da gestão pedagógica e administrativa do Programa Ensino Integral, é um plano estratégico que tem por base o ciclo PDCA que, “[...] como método de gerenciamento sistemático das atividades, pode ser usado tanto para um novíssimo projeto, como também para tarefas de rotina.” (HELOANI, 2011, p. 204).

Na Figura 1, apresenta-se o ciclo PDCA.



Fonte: HELOANI, 2011; SÃO PAULO, 2012d.

Para Ganzeli (2011, p.19), a organização da escola pública na sociedade capitalista favorece a separação entre:

*[...] o pensar e o agir, entre a concepção e a execução. Assim, temos os órgãos centrais definindo as metas, recursos e avaliação, restando às unidades de ensino um espaço limitado de autonomia para a realização de projetos elaborados pela própria equipe escolar.*

Na tentativa de garantir a implementação do modelo chamado de excelência em gestão, as escolas do Programa Ensino Integral empregam os seguintes instrumentos estabelecidos pela SEE/SP: Plano de Ação; Programa de Ação; Guias de Aprendizagem e Agendas Bimestrais.

*1 – Plano de Ação – documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor da Escola Estadual do Programa Ensino Integral, contendo diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados;*

2 – Programa de Ação – documento a ser elaborado pelo Professor Coordenador Geral, pelos Professores de Área de Conhecimento e pelos professores, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos, conforme o plano de ação estabelecido;

3 – Guias de Aprendizagem – documentos elaborados semestralmente pelos professores para os alunos, contendo informações acerca dos componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizeram necessárias;

4 – Agendas Bimestrais – documento de gestão escolar, de elaboração coletiva entre o nível central e a escola, onde serão apontadas as datas de execução das ações apontadas nas estratégias do Plano de Ação da Escola e nos Programas de Ação da equipe gestora e professores. (SÃO PAULO, 2012e, p. 01-02).

A finalidade do plano de ação é guiar a equipe escolar na busca dos resultados educacionais esperados, sob a liderança do diretor, cuja responsabilidade é coordenar o planejamento das diversas atividades escolares que atendem aos objetivos pretendidos. (SÃO PAULO, 2013).

Com base no que expõe Ganzeli (2011), o modelo gerencial busca adequar a organização escolar às novas exigências da sociedade capitalista, favorecendo a ampliação dos controles externos sobre trabalho escolar. Assim:

*A definição de metas pelos órgãos centrais e a introdução da avaliação externa aos processos de ensino, ampliaram o controle, ao mesmo tempo em que intensificaram o trabalho dos educadores.*

*O diretor de escola ganhou a imagem de líder, assumindo a responsabilidade pela condução eficaz das alterações necessárias na organização escolar para o alcance dos objetivos colocados para a escola. (GANZELI, 2011, p. 21).*

Os quatro princípios educativos do modelo pedagógico do Programa Ensino Integral são: Pedagogia da Presença, Quatro Pilares da Educação para o Século XXI<sup>108</sup>, Protagonismo Juvenil e Educação Interdimensional. (SÃO PAULO, 2012c).

O princípio da Pedagogia da Presença pressupõe o gestor como um educador que dedica ao seu liderado/educando, tempo, presença, experiência e exemplo.

O segundo princípio se refere aos Quatro Pilares da Educação: aprender a conhecer – adquirir os instrumentos da compreensão, competência cognitiva; aprender a fazer – poder agir sobre o meio envolvente, competência produtiva; aprender a viver juntos (conviver) – participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, competência social; e aprender a ser – realizar-se como pessoa em sua plenitude, competência pessoal.

O Protagonismo Juvenil, no contexto, diz respeito à atuação criativa, construtiva e solidária do jovem junto às pessoas no mundo adulto na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla.

---

<sup>108</sup> Sobre os Pilares da Educação Contemporânea, ver: DELORS, J. et alii. **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, UNESCO, 1998.

Finalmente, a Educação Interdimensional que possibilita o conceito de outras dimensões que não apenas a cognitiva. (SÃO PAULO, 2012d).

Na definição de quais objetivos seguir, é preciso conhecer as premissas do modelo de gestão que se relacionam com os princípios do modelo pedagógico. As premissas constituem aqui o ponto de partida do processo de planejamento e do plano de ação; e são elas que orientam a definição dos objetivos, possibilitando alcançar os resultados esperados para curto e médio prazo, incluindo indicadores e metas. (SÃO PAULO, 2012d; SÃO PAULO, 2013).

Assim, o modelo de gestão permanece estruturado em cinco premissas que, integradas aos princípios educativos do modelo pedagógico, articulam o plano de ação.

As premissas, objetivos e prioridades deste modelo são:

**- Protagonismo Juvenil:**

*O jovem como ator principal de suas ações e construtor do seu projeto de vida. Objetivos: Formar jovens competentes, autônomos e solidários. Prioridades: Nos 1º, 2º e 3ºs anos priorizar o domínio do conteúdo curricular na etapa anterior possibilitando desenvolver suas competências acadêmicas. Introduzir as práticas e vivências com vistas à construção do "Projeto de Vida" e, concomitantemente, atividades/ações voltadas à aquisição pelos alunos das habilidades e competências previstas no Currículo da série em que se encontram. Orientar a preparação do Projeto de Vida dos alunos do 3º ano, com vistas ao prosseguimento dos estudos e/ou ingresso no mundo do trabalho.*

**- Formação Continuada:**

*Educador em processo de aperfeiçoamento profissional e comprometido com seu autodesenvolvimento na carreira e seu papel como educador. Objetivos: Formar continuamente todos os educadores. Prioridades: Formar os educadores no conteúdo e método propostos no modelo pedagógico, considerando: a. Os princípios educativos; b. Os 4 pilares da educação; educação interdimensional; c. A pedagogia da presença e, d. O protagonismo juvenil. Participação de todos os educadores nas formações específicas e cursos oferecidos no âmbito do EI.*

**- Corresponsabilidade:**

*Comunidade escolar - equipe escolar, alunos, família/responsáveis e instituições parceiras - comprometidos com a melhoria da qualidade da educação. Objetivos: Incentivar e apoiar toda a comunidade escolar para que atue de maneira comprometida com as ações propostas no Plano de Ação da escola. Prioridades: Atuar junto às famílias tendo em vista a compreensão das diretrizes do Ensino Integral e do Plano de Ação da escola. Adesão da comunidade escolar - equipe escolar, alunos e instituições parceiras ao Ensino Integral e suas ações previstas nos Planos de Ação da SEE e das escolas.*

**- Excelência em Gestão:**

*A gestão das escolas de Ensino Integral voltada para o alcance efetivo dos objetivos e resultados previstos no Plano de Ação da SEE para as escolas de Ensino Integral. Objetivos: Attingir resultados sustentáveis em todas as dimensões da gestão previstas no Plano de Ação da escola. Prioridades: Implantar e utilizar plenamente o Modelo de Gestão das Escolas de Ensino integral.*

### **- Replicabilidade:**

*Transferência das metodologias e tecnologias comprovadamente válidas e passíveis de replicação para as escolas de Ensino Integral e demais escolas da rede pública, a partir dos espaços de socialização da SEE. Objetivos: Sistematizar práticas inovadoras replicáveis. Prioridades: Sistematizar as práticas inovadoras replicáveis para a expansão do modelo do Ensino Integral para a rede. (SÃO PAULO, 2014a, p.01-05, grifo nosso).*

As premissas fazem parte da estrutura do plano de ação da SEE/SP, do qual emanam as diretrizes para elaboração do plano de ação da escola, que devem ser preservadas em sua totalidade pelas escolas. Assim, o plano de ação da SEE/SP para as Escolas de Tempo Integral ainda possui: Resultados Esperados; Indicadores de Resultados e Metas; Indicadores de Processo; Estratégias e Ações, que devem ser alcançado pelas escolas do Programa Ensino Integral em suas avaliações internas e externas.

## **REFLEXÕES FINAIS**

Este estudo teve como objetivo analisar quais os princípios básicos dos modelos pedagógico e de gestão, assim como o papel das escolas e dos profissionais da educação, no Programa Ensino Integral, implantado nas Escolas de Tempo Integral pela SEE/SP.

A análise demonstrou que o modelo de gestão responsabiliza os diretores e professores pela qualidade da educação, reduzindo os seus trabalhos à busca por resultados em avaliações externas e internas. No modelo pedagógico, as escolas devem seguir os instrumentos e diretrizes estabelecidas pela SEE/SP, reproduzindo, assim, ordens e decisões elaboradas fora do contexto escolar.

Cabe ressaltar que a função das escolas e dos profissionais da educação no Programa Ensino Integral é adaptar-se a currículos padronizados e que a permanência dos profissionais está sujeita a avaliações de desempenho frequentes.

As análises levantadas nesse estudo abordam apenas parte de uma nova pesquisa que pretendemos desenvolver. É nossa intenção realizar novos estudos, por meio de pesquisa empírica de abordagem qualitativa, visando examinar os resultados das aplicações específicas dos instrumentos disponibilizados pelo Programa Ensino Integral nas Escolas de Tempo Integral. Ainda que a experiência seja recente, as escolas que aderiram ao Programa nos anos 2012 e 2013 já produziram material significativo sobre suas práticas, apontando erros, acertos, equívocos, falhas e omissões. Enfim, dados que podem contribuir para as futuras reflexões acerca do tema.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

DELORS, J. et alii. *Educação: um tesouro a descobrir*: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, UNESCO, 1998.

DIAS, M.C.N.; GUEDES, M. *O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco*. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial: Fundação Itaú Social, 2010.

FREITAS, L.C. Eliminação adiada: O ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr/jun. 2012.

GANZELI, P. O Político, o Pedagógico e a Pesquisa. In: GANZELI, P. (Org.). *Reinventando a escola pública por nós mesmos*. Campinas, SP: Alínea, 2011.

HELOANI, J. R. *Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho*. São Paulo: Atlas, 2011.

SÃO PAULO. *Lei Complementar nº 1.164 de 4 de janeiro de 2012a*. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>>. Acesso em: 03 fevereiro 2014.

SÃO PAULO. *Lei Complementar nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012b*. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>>. Acesso em: 03 fevereiro 2014.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes do Programa de Ensino Integral*. São Paulo: SEE, 2012c. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>>. Acesso em: 03 fevereiro 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Manual de gestão das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral. Modelo de gestão educacional de São Paulo*. São Paulo: SEE, 2012d.

\_\_\_\_\_. *Informações Básicas do Programa de Ensino Integral*. São Paulo: SEE, 2012e. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/727.pdf>>. Acesso em: 03 fevereiro 2014.

\_\_\_\_\_. *Tutorial do Plano de Ação. Versão Preliminar*. São Paulo: SEE, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/734.pdf>>. Acesso em: 03 fevereiro 2014.

\_\_\_\_\_. *Plano de Ação da SEE para as Escolas de Ensino Integral: 2014 - Ensino Médio*. São Paulo: SEE, 2014a. Disponível em: <[http://www.intranet.educacao.sp.gov.br/portal/site/Intranet/searchResults/?javax.portlet.ctx\\_vca=currentTemplateID%3DPAGE%26viewconfig\\_target\\_Id\\_Mapping%3DsearchResults%26query%3Descola%2Bde%2Bensino%2Bintegral%26currentPageNo%3D1](http://www.intranet.educacao.sp.gov.br/portal/site/Intranet/searchResults/?javax.portlet.ctx_vca=currentTemplateID%3DPAGE%26viewconfig_target_Id_Mapping%3DsearchResults%26query%3Descola%2Bde%2Bensino%2Bintegral%26currentPageNo%3D1)>. Acesso em: 03 fevereiro 2014.

\_\_\_\_\_. *Tutorial de Recursos Humanos. Programa de Ensino Integral*. São Paulo: SEE, 2014b. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/734.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. *Ensino Integral: escolas participantes do programa (2012-2014)*. São Paulo: SEE, 2014c. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/656.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: Veiga, I. P. A. e FONSECA, J. (Orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola*. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

## UM OLHAR SOBRE TEORIA E PRÁTICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

MALVEZZI, Maria José Terezinha  
E. E. Achilles Malvezzi - Potirendaba - SP  
CARVALHO, Osmir Antônio de  
E. E. Achilles Malvezzi - Potirendaba - SP

### RESUMO

Este trabalho traz uma discussão sobre os novos aspectos da educação no Brasil, com destaque para o Estado de São Paulo. Este implantou a Escola de Tempo Integral e apontou aspectos de um conjunto de ações sobre a prática pedagógica na escola e na sala de aula, o que compõe o objeto de estudo do nosso trabalho. Este visa destacar o valor que devemos dar para a relação teoria/prática na educação dos aprendizes, além de exaltar o contexto de formação continuada dos profissionais. O objetivo do trabalho é identificar as mudanças educacionais no país, mostrando-nos as múltiplas vozes que se fazem presentes durante um ano letivo. O texto apresenta, também, as novidades oferecidas pela escola de tempo integral e aponta os diversificados resultados colhidos por todos, profissionais e educandos. A metodologia aplicada aqui resultou de uma investigação empírica durante o desenvolvimento de um estágio na Escola Estadual Cardeal Leme, de São José do Rio Preto, SP. Nós também estudamos teorias de autores identificados com os mesmos conceitos e ideias para compor o processo do trabalho.

Palavras-chave: educação; Estado; Escola de Tempo Integral.

### INTRODUÇÃO

Pensarmos sobre educação no Brasil, hoje, requer que reflitamos sobre a complexa rede de significâncias das várias metodologias usadas para se implantar no país as emergentes políticas educacionais e nos questionarmos porque determinadas vozes são muito mais difíceis de serem ouvidas do que outras quando tentam expandir suas novas opiniões e dizer como as pessoas vêem a si mesmas, como interagem com a sociedade local, que lugar pretendem ocupar nessa sociedade, que perspectivas são buscadas para que suas práticas sejam desenvolvidas, enfim, que outros “espaços” elas constroem a fim de mapearem novas formas de aprender e ensinar.

O presente trabalho parte de uma articulação entre o que foi herdado pelo cânone educacional da tradição e o que se faz inovador para apresentar e discutir o corpus do mesmo do ponto de vista da Educação Básica. A sociedade atual caracteriza-se por uma busca incessante de conhecimentos seja ela dada pela exposição do convívio com o “Outro”, ou por conscientizar-se da necessidade em preservar o ambiente escolar no qual se desenvolve.

A base da constituição da nossa análise está, portanto, centrada na relação tensiva com que se procurará motivar um encontro dialógico entre teorias educacionais e políticas da educação, a fim de mostrarmos como uma reflexão sobre essas questões é elemento fundamental quando se quer completar os paradigmas críticos do pensamento sobre *educação* e/ou *educação* na moderna “*Escola de Tempo Integral*”, formando, a partir de então, o objeto de estudo do nosso trabalho.



Para isso, e tendo em mente que a história da educação não é estática, o antigo e o novo, o tradicional e o moderno compartilham de um anacronismo semelhante ao de conceitos-mestres como os de *modelo de escola*, *currículo escolar*, *aprendizagem*, *práticas educativas* e, execução de *projetos de vida*.

O objetivo do trabalho será o de estudarmos e argumentarmos sobre a complexidade dos inúmeros conflitos e disjunções que se manifestam na prática educativa escolar e como o Estado e a sociedade têm respondido a esses questionamentos para solucionar a grande maioria dos problemas que impedem o educando de se desenvolver como cidadão competente. Além do mais, questões que se referem a fenômenos educacionais contemporâneos também são abordados de maneira a estabelecer-se quem tem força para expressar-se no mundo globalizado.

A metodologia usada e as etapas de execução do trabalho apresentam-se na leitura de textos teóricos sobre educação e educação na Escola de Tempo Integral, a fim de buscarmos uma interface e alcançarmos um resultado original que possa representar uma contribuição não só para o meio acadêmico, mas para todos aqueles que se interessam pelo assunto abordado. Assim, os comentários, análises e interpretação dos conceitos em questão serão baseados na releitura do *corpus* para a compreensão do que o pensamento crítico descobre como sendo a maneira de constituir e de expressar as diferentes formas de consolidação dos discursos sobre tal.

Percebe-se por essa perspectiva que, embora se reconheça que a educação no Brasil apresenta uma enorme diversidade de vozes como herança cultural, a subjetividade construída tenta arrebancar a liberdade experimental que interage, trabalha e vive nos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira.

Desde a época do Brasil colônia tem-se apresentado os avanços no processo ensino/aprendizagem dos educandos da rede pública, pois a escola tem sido a “morada” da relação escola/pais, assim como a visualização da necessidade de interlocução entre corpo docente, gestores e comunidade. Nesse sentido, o Estado de São Paulo – destacando-o como o foco de nossa análise – tem se organizado e se encarregado de mudanças claramente influenciadas e favorecidas para o desenvolvimento do “ser social”. Este passa a ser aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada para poder desenvolver-se, democraticamente, dentro de padrões sociais disponíveis a todo homem de bem.

Dessa maneira, podemos dizer que *educação* é um conceito tão abrangente quanto as relações humanas. Ela está presente em todo o universo, mas varia de acordo com a sociedade da qual o indivíduo faz parte, mostrando as várias “realidades” nas quais ele se vê envolvido, e deixa “marcas” de um ponto de vista voltado para o conhecimento.

Além da *educação* englobar os processos de ensinar e aprender, ela pode ser definida como a base para a formação da cidadania, pois ao mesmo tempo que difunde ideias e ideais de todo e qualquer sujeito, também é o instrumento das inúmeras possibilidades na construção de uma sociedade cujos direitos e deveres devem ser exercidos por todos. A educação também leva à assunção de posições de luta por uma liberdade experimental e individual que trazem à baila a denúncia de uma certa fusão entre o racionalismo tecnológico e a intuição artística. Segundo Freire,

*é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique, ou subjugue. (2006, p. 45)*

Sendo assim, educação é um fenômeno que pode ser observado em qualquer grupo constitutivo de uma sociedade e é a responsável pela manutenção e pela perpetuação do ser, *estar e agir* sócio-culturais percebidos pelas gerações que se seguem e se perpetuam. Ao apropriar-se de um hibridismo cultural como é o caso da educação no Brasil, o sujeito da ação aspira a cultivar o saber e o conhecimento como forma de transformação de todo um aparelho ideológico estabelecido pela tradição. Talvez seja

por isso mesmo que ainda podemos citar Freire quando afirma que “a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados, estamos todos nos educando. Existem graus de educação mas estes não são absolutos” (1979, p. 56).

Por essa perspectiva, podemos nos dar conta e refletir sobre o processo educativo como a maneira contínua na formação do indivíduo e como o embasamento de um alicerce pela melhoria na formação do futuro cidadão.

Outrossim, a ação de educar carrega consigo de maneira concomitante, o conceito de homem e de mundo, e é preciso que o homem não apenas esteja no mundo, mas, também, esteja aberto para o mundo para poder educar-se. A partir daí, o “espaço” no qual os educandos elaboram uma nova lógica parece identificá-los consigo mesmos e com o “espaço discursivo” estabelecido pelas “diferenças”. Eles percebem a singularidade de precisarem libertar-se de uma formulação imposta por uma sociedade global de controle que lhes impede assimilar a inclusão de contribuições vindas de outras “fronteiras territoriais” e/ou imaginadas.

Por esse motivo, a educação tem um duplo papel. Em primeiro lugar, ela é a disseminadora de uma consciência cidadã, levando o sujeito a participar de um processo de socialização exercido nos diferentes espaços de convívio social. Ao romper com as antigas maneiras de aprender, com a desconstrução da homogeneidade pretendida por pessoas que fazem uso da mesma prática de ensinar, da mesma prática pedagógica, dos mesmos processos de trabalho etc, o indivíduo luta por uma transculturalização que culmina em um entrelaçamento de formas que se dá nesse nosso novo contexto contemporâneo.

Em segundo lugar, a educação consolida esse papel, a fim de garantir oportunidades iguais para aqueles que praticam sua formação como pessoa. A atuação em diferentes movimentos contemporâneos congregam diversificados ideais, assim como diferentes ideias educacionais, resultando em algo parecido com a criação de uma complexa interação de outras noções e sentimentos compartilhados. Tudo isso leva o sujeito à renovação e à ligação entre conteúdos políticos e a arte de educar e aprender.

## **DESAFIANDO NOVAS FRONTEIRAS: CONTEXTUALIZAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO ENSINO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO**

Buscando aperfeiçoar a política pública implantada no Estado de São Paulo, a Secretaria Estadual da Educação tem estruturado desde o ano de 2011 suas ações e prioridades no **Programa Educação Compromisso de São Paulo**, instituído pelo decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Este programa tem a intenção clara de o Estado priorizar metas favorecendo o educando, e estabelecer um pacto com a sociedade em favor da educação.

Dentre essas metas, destaca-se o aprimoramento da prática educativa envolvendo a qualidade das aprendizagens na rede estadual paulista, além de ser demonstrado todos os anos os resultados obtidos nas avaliações de desempenho nacional e internacional das escolas estaduais. Dessa maneira, a Secretaria da Educação lançou em 2012 as bases de um novo modelo de escola de acordo com a implantação do Programa de Ensino Integral (PEI) nas escolas de Ensino Médio e, depois, em 2013, estendeu essa programação para as escolas de Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano.

De acordo com as Diretrizes do Programa de Ensino Integral, para esse novo modelo educacional,

*o Programa de Ensino Integral definiu um modelo de escola que propicia aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida. Não apenas o desenho curricular dessas escolas é diferenciado, mas também a sua metodologia, o modelo pedagógico, e o modelo de gestão escolar, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar. (2012, p.12)*

Como podemos perceber, esse campo educacional, a serviço de tantas mudanças e transformações, tem se mostrado bastante heterogêneo em suas manifestações de dinâmica e de autonomia, reunindo em torno de si condições ideológicas que apresentam pontos convergentes e divergentes para sua estruturação dentro e fora da sala de aula. As constantes mudanças nos fazem compreender a amplitude da concepção da educação de tempo integral em servir aos propósitos de diferentes posicionamentos político-sociais, mas que, no final das contas, tem se aproximado do ideal de desenvolvimento completo do ser humano.

Assim, as escolas do programa podem contar com salas temáticas, salas de leitura e de informática, e laboratório de ciências, a fim de se compreender as múltiplas determinações da realidade educacional. Os alunos buscam orientação com os professores para seu crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Espera-se, portanto, que o educando, durante sua formação inicial e continuada consiga efetivar seus sonhos de carreira e cidadania na elaboração de seu *Projeto de Vida* e assuma um papel de protagonista durante a sua escolaridade.

Os professores desse programa têm dedicação exclusiva, pois é uma maneira de o Estado construir o educador que pretende ter, ou seja, aquele educador que se coloca em movimento contínuo de compreensão das ações do cotidiano educacional. É a passagem do que o Estado se propôs como ideal para aquilo que é necessário e desejado, e isso se faz somente pelo desafio do “possível”, da superação dos problemas e de se encontrar e criar recursos para a transformação. A concretização disso tudo está na elaboração de projetos de ação, envolvendo a formação continuada da equipe docente.

A esses aspectos juntam-se os aspectos pedagógicos tais como o tempo dispensado ao professor para que ele planeje suas atividades. Ele terá tempo para estudar conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, a fim de que a aula aconteça. Poderá buscar também alternativas de formação continuada junto ao MEC – Ministério da Educação e Cultura – uma vez que aí acontecem cursos de capacitação, eventos, encontros, e os professores se beneficiam do contato com novas teorias educacionais, novas metodologias de ensino, e tantas outras informações atualizadas sobre sua disciplina e sua profissão.

Por outro lado, a possibilidade de um tempo maior disponível para o aluno, com a inserção de diversificadas atividades práticas, políticas e pedagógicas complementando sua formação, abre janelas para a implantação, execução e avaliação de quaisquer políticas educacionais que se queiram conciliadoras de formação continuada de professores das escolas públicas.

Talvez tenha sido pelo fato de “observar” o comportamento da sociedade que a educação em escola de tempo integral surgiu como um bem comum a todos, um saber e uma ideia para dialogar e se interrelacionar explicações sobre o fenômeno educacional.

De uma maneira ou de outra, as “novidades” da escola de tempo integral têm se apresentado como diversas outras estratégias para fazerem surgir e defender sua própria subjetividade mesclada que está com aspectos educacionais assimilados durante todas essas décadas de lutas e de conflitos.

## **EFAP (Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores) e PRODESC (Programa de Implementação de Projetos Descentralizados)**

Criada em 2009, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores "Paulo Renato Costa Souza", no Estado de São Paulo, integra o Programa Mais Qualidade na Escola e oferece cursos de formação continuada aos 270 mil funcionários da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A EFAP está presente e articula-se nos órgãos centrais, vinculando-se a 91 Diretorias de Ensino e a 5.300 escolas. O importante dessa estratégia é a capacitação específica dentro de contextos de cada disciplina. Nesse sentido, cada uma delas está estruturada de acordo com a qualificação do profissional da educação. Os cursos da EFAP combinam ensino a distância por meio do sistema de videoconferências da Rede do Saber, e ambientes virtuais de

aprendizagem com atividades presenciais e à distância. (disponível em <[www.escoladeformacao.sp.gov.br](http://www.escoladeformacao.sp.gov.br)>) acesso em 22 de março de 2015.

## PARCERIAS

A EFAP mantém parceria com instituições de ensino, entidades públicas e privadas e organizações nacionais e internacionais dedicadas ao fomento à educação, de maneira a planejar e reorientar aspectos fundamentais para cada sujeito que necessita do desenvolvimento da auto-estima para se tornar personagem de suas ações. Alguns parceiros atuais da EFAP são a USP, a UNICAMP, a UNESP, a Universidade Anhembi Morumbi, a Fundação Lemann, o Instituto Crescer, o British Council, o Corpo de Bombeiros, a Microsoft, a Intel e o Comgás.

Por tudo isso, a leitura sobre a EFAP levou-nos a descobrir que a instituição é uma preciosa ferramenta coletiva concebida para ajudar e é fundamental para a formação continuada dos docentes em exercício na rede estadual paulista pois os profissionais aprendem e socializam práticas educativas bem sucedidas no exercício da docência. Periodicamente ela oferece cursos de capacitação aos educadores para aprimoramento da prática em sala de aula e fora dela. Dentre os cursos oferecidos em 2014 podemos citar os seguintes: “Mecanismos de Apoio ao Processo de Recuperação da Aprendizagem: Articulação Pedagógica e Práticas de Intervenção”; “Mecanismos de Apoio ao Processo de Recuperação da Aprendizagem: Recursos Metodológicos e Superação de Defasagem”; e “Mecanismos de Apoio ao Processo de Recuperação da Aprendizagem: Avaliação e Recuperação de Estudos”.

Os exemplos podem ser múltiplos se quisermos apontar mecanismos para operacionalizarmos ideologias e estratégias que nos levem a desempenhar de maneira mais eficaz nossas habilidades de ensinar.

Paradoxalmente, as diferenças entre ideologia e prática tem sido identificadas nos últimos tempos e percebemos entre outros agentes digressivos no processo ensino/ aprendizagem, a dificuldade de aplicarmos em sala de aula o aprendizado dos cursos, uma vez que a maioria de equipes gestoras não está integrada com o assunto e, em consequência, não oferece um suporte aos docentes. Além disso, falta material básico impresso para executar parte do que foi proposto pelos cursos, além de faltar também, muitas vezes, coragem para questionarmos e solucionarmos os problemas que emperram o processo educativo.

Talvez seja esse o motivo do grande obstáculo por parte dos educadores da rede pública paulista em buscarem cursos de aperfeiçoamento. Além do mais, devido uma jornada exaustiva de trabalho, muitos profissionais acumulam cargos ou trabalham em rede privada de ensino. Para terem uma vida mais digna, com salários mais adequados a suas necessidades precisam de um tempo para planejar suas atividades pedagógicas, o que lhes é quase impossível, pois precisam comparecer em três, quiçá quatro escolas durante a semana. Por meio desse quadro, parece ficar claro que a importância em ensinar sobrepuja as dificuldades físicas e financeiras de qualquer profissional da educação, uma vez que eles não desistem de seus pupilos.

Como solução para a maior parte desses problemas, a escola de tempo integral possibilita aos educadores terem acesso a grupos de estudo e horário diversificado para investirem em sua carreira profissional e se beneficiarem de melhores recursos materiais para aprimoramento de seu trabalho.

Embora a E. E. Achiles Malvezzi não seja uma escola de tempo integral, nosso desempenho como profissionais da educação visa uma multiplicidade de ações educativas e, portanto, foi por meio do PRODESC (Programa de Implementação de Projetos Descentralizados nas Unidades Escolares De Ensino Fundamental e Médio) que buscamos um ponto de apoio e de encontro para desenvolvermos em 2014, o jornal **“Hey Brother!”**. Com esse apoio, encontramos a maneira para soluções criativas, dinâmicas, divertidas conquistadas por meio da elaboração desse jornal. Além da participação de todos os educandos, tivemos a colaboração e o apoio do Grêmio Estudantil e todos nos envolvemos com a confecção do mesmo. Com essa ação, demonstrou-se a finalidade do PRODESC que é, exatamente, a de destinar recursos financeiros para que as equipes escolares

mantenham seus núcleos pedagógicos e elaborem projetos que ampliem, enriqueçam e aprofundem temas de estudo, pois as características do órgão são o apoio ao desenvolvimento do Currículo Oficial da SEE/SP, e projetos alternativos para alunos com defasagem na aprendizagem. (disponível em [www.rededosaber.sp.gov.br/portais/cadprojetos](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/cadprojetos)) acesso em 22 de março de 2015.

Mais do que qualquer outra “arquitetura”, nossa construção na escola e em sala de aula pode ser comparada àquela maneira de conclamar o povo para cuidar de sua cultura educacional e provocar a solidariedade durante realizações intelectuais e artísticas.

## **NOTAS**

1- Psicóloga, licenciada em Letras, Mestre e Doutora em Teoria da Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP – São José do Rio Preto, SP.

2- Professor Especialista em Gestão Escolar, licenciado em Geografia pela FECA – DOM BOSCO – Monte Aprazível, SP.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. *Constituição Federal. Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996.* Fixa as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: Ministério da Educação, 1996.

FREIRE, P. *Educação e mudança.* 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE P. & SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor.* 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Diretrizes do Programa de Ensino Integral, Escola de Tempo Integral. Programa Ensino Integral.* Coordenação geral: Valéria Souza. São Paulo: SEE, 2012.

### PREPARAÇÃO ACADÊMICA: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PEDAGÓGICA

FUKUGAUTI, Rodrigo  
EE Com. Emílio Romi

#### RESUMO

Este trabalho trata-se de um relato de experiência com o objetivo de descrever e analisar o trabalho didático-pedagógico desenvolvido na disciplina Preparação Acadêmica nos anos de 2013 e 2014 na EE Comendador Emílio Romi e compará-lo à proposta atual da SEE/SP para a disciplina. A abordagem metodológica é de caráter qualitativo tendo a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa-ação como fontes de informação. O trabalho obteve resultados positivos apresentando evoluções em diversos aspectos ao longo do tempo e, quando comparado àquele sugerido pela SEE/SP, percebe-se limitado por um lado, mas por outro demonstra uma preocupação com formação instrumental, crítica e cidadã dos alunos, bem como com sua preparação para a participação nos processos seletivos subsequentes ao Ensino Médio. Embora sejam diferentes, esses trabalhos podem se tornar complementares mediante uma prática integradora, flexível, interdisciplinar, multifacetada e produtora de significados e de conhecimentos em si mesma ampliando, assim, sua própria cultura.

Palavras-chave: escola de tempo integral; currículo; cidadania.

#### INTRODUÇÃO

O Programa de Ensino Integral da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) teve início em 16 escolas de Ensino Médio no ano de 2012. No ano de 2013, ocorreu a primeira expansão do Programa, aumentando para 69 o número de escolas (SÃO PAULO, 2012a; LOPES; SERRA, 2014), e foi naquele ano que a EE Comendador Emílio Romi iniciou sua jornada de trabalho em período integral. Atualmente, são 257 unidades que oferecem esse novo modelo de ensino atendendo mais de 80 mil estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2014a).

A ampliação da carga horária de trabalho pedagógico veio acompanhada de uma Matriz Curricular flexível e diversificada (SÃO PAULO, 2012a) composta por uma Base Nacional Comum, englobando as disciplinas das áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, por uma Parte Diversificada, abrangendo a Língua Estrangeira Moderna, as Disciplinas Eletivas e a Prática de Ciências, e por Atividades Complementares, envolvendo a Orientação de Estudo, o Projeto de Vida, o Mundo do Trabalho e a Preparação Acadêmica (SÃO PAULO, 2012b).

*A organização curricular deverá se fundamentar nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integralizadores dos diferentes conhecimentos, de forma contextualizada, e na perspectiva da interdisciplinaridade (SÃO PAULO, 2012b, p. 3).*

Nesse sentido, para a concretização de um trabalho baseado neste novo modelo de ensino integral, o modelo pedagógico deve ter seu alicerce formado por quatro princípios educativos fundamentais: a) Educação Interdimensional; b) Pedagogia da Presença; c) 4 Pilares da Educação para o Século XXI – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser; e d) Protagonismo Juvenil (SÃO PAULO, 2012a).

*Baseado nesses princípios, o modelo de gestão e pedagógico do ensino médio [integral] prima pela formação acadêmica de excelência, pela formação para a vida e pela formação para o mundo do trabalho. Dessa forma, pretende-se formar um aluno autônomo, solidário e competente, que tenha condições de exercer a cidadania e que, também, possua as características essenciais tanto para a continuidade nos estudos, quanto para sua inserção no mercado de trabalho (FUKUGAUTI, 2013, p. 2).*

E, partindo desses pressupostos, fundou-se o trabalho de elaboração e desenvolvimento da disciplina Preparação Acadêmica nos anos de 2013 e 2014 na EE Comendador Emílio Romi, objeto de estudo deste relato de experiência vinculado ao eixo temático “Cidadania e escola de tempo integral”.

## **OBJETIVO**

Descrever e analisar o trabalho didático-pedagógico desenvolvido na disciplina Preparação Acadêmica nos anos de 2013 e 2014 na EE Comendador Emílio Romi e compará-lo à proposta atual da SEE/SP para a disciplina.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho trata-se de um relato de experiência elaborado por meio de observação indireta realizada mediante documentação indireta composta por pesquisa bibliográfica e documental, na qual foram analisados documentos oficiais publicados pela SEE/SP e arquivos particulares da escola (MARCONI; LAKATOS, 1982), como os Guias de Aprendizagem – “documentos [...] contendo informações acerca dos componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias” (SÃO PAULO, 2012b, p. 3), as sequências didáticas e as atividades pedagógicas.

Por outro lado, esta pesquisa é também caracterizada como sendo de abordagem qualitativa e, quanto aos objetivos, pode ser classificada como exploratória e explicativa (SEVERINO, 2007), cujas informações coletadas foram comparadas e analisadas à luz dos referenciais teóricos relacionados ao tema em questão. E, em relação à análise da prática pedagógica, este trabalho caracteriza-se enquanto pesquisa-ação (MARCONI; LAKATOS, 1982; SEVERINO; 2007).

## **UM BREVE RELATO DA EXPERIÊNCIA**

Em 2013, quando tudo começou, após todas as formações realizadas pela SEE/SP, havia chegado a hora de encarar a nova realidade, “arregaçar as mangas” e colocar a “mão na massa”. Um clima de insegurança, permeado por um misto de euforia e medo do novo, pairava pelo ar. Naquela época, era desconhecida a existência de algum documento norteador da prática em relação à disciplina Preparação Acadêmica, apenas era de conhecimento que se tratava de um momento de construção do conhecimento voltado para a vida acadêmica.

Considerando a experiência do professor responsável pela disciplina que, naquele ano, ministrou as aulas na 2ª série A e a 3ª série A, optou-se pelo desenvolvimento de um trabalho abordando a realização de atividades didático-pedagógicas para o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras e escritoras cujo eixo norteador eram os temas da atualidade, com o intuito preparar os alunos para a participação em processos seletivos, excetuando-se nos momentos em que foi determinado o trabalho com o nivelamento no 2º bimestre e no 3º bimestre na qual o trabalho voltou-se para as características específicas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No segundo semestre, foi tomado conhecimento a respeito do documento “Preparação para a Vida Acadêmica” (SÃO PAULO, 2012c), composto apenas por textos que serviriam de suporte para o trabalho em sala de aula, no entanto, a decisão foi de dar continuidade no trabalho que estava sendo desenvolvido, já com seu caminho trilhado do ponto de vista do planejamento, deixando a utilização desse material para o próximo ano letivo.

No ano de 2014, houve a reformulação da disciplina com a elaboração, pelo professor autor deste relato, de atividades didático-pedagógicas específicas relacionadas aos textos do documento “Preparação para a Vida Acadêmica” (SÃO PAULO, 2012c) e para o nivelamento no 2º bimestre (considerando as habilidades cujos alunos obtiveram os piores desempenhos), mantendo o trabalho em relação ao ENEM no 3º bimestre e as atividades para o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras e escritoras tendo como “pano de fundo” os temas da atualidade, trabalho este que foi desenvolvido nas aulas da 2ª série C e da 2ª série D, de sua responsabilidade.

Neste ano de 2015, o trabalho dos professores que assumiram a disciplina nas 2as e 3as séries está sendo desenvolvido de acordo com o material disponibilizado pela SEE/SP, o Caderno do Professor para a disciplina Preparação Acadêmica (SÃO PAULO, 2014b), composto por objetivos de aprendizagem, sequências didáticas e atividades pedagógicas como material de apoio para o trabalho em sala de aula.

## **A ANÁLISE DO TRABALHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO**

O trabalho de elaboração da disciplina Preparação Acadêmica, no início de 2013, foi uma experiência enriquecedora e desafiadora, tendo em vista que o professor responsável não possuía experiência prévia com esta disciplina devido ao fato de ser algo novo na rede estadual de ensino, por ser seu primeiro contato com o Ensino Médio e, também, por estar na função de Professor Coordenador de uma escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais desde 2009. Nesse sentido, o trabalho começou com poucas informações a respeito da disciplina, em todos os sentidos, pois nas formações promovidas pela SEE/SP foram apenas divulgadas algumas experiências de outras escolas que aderiram ao Programa em 2012 e, também, por não ter posse de documentos oficiais norteadores do trabalho pedagógico da disciplina naquele momento.

Partindo, então, dos pressupostos teóricos que fundamentam o Programa, dos conhecimentos do professor responsável pela disciplina e de outras bases teóricas relacionadas ao aspecto pedagógico do trabalho escolar, foi-se delineando o currículo da disciplina. De acordo com Avendaño-Castro e Parada-Trujillo (2013) e Lopes e Macedo (2011), o conceito de currículo é polissêmico, multifacetado, devido às diversas definições e sentidos que foram criados e conferidos pela literatura ao longo da história. Desse modo, considerou-se o currículo como sendo a organização de uma série de práticas didático-pedagógicas tendo em vista a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.

*Sin embargo, es posible afirmar que el currículo “más que concebirse como lo que puede ser aprendido [...] [supone] un conjunto de experiencias mediante las cuales los que aprenden construyen una concepción del mundo más cercana a la concepción de los científicos” (Driver, 1988). De allí surge la idea de un currículo para la comprensión y la transformación del mundo, pues es innegable que la educación constituye un proceso de construcción de identidad y reproducción cultural. (AVENDAÑO-CASTRO; PARADA-TRUJILLO, 2013, p.161).*

Aparentemente, este conceito de currículo remete a uma visão simplista deixando de considerar diversos outros aspectos. No entanto, ao estabelecer “práticas” ou “experiências” como o cerne do processo pedagógico, junto a esta concepção, de forma implícita, encontram-se as correntes pedagógicas, o processo de ensino-aprendizagem, as políticas públicas, a identidade cultural da comunidade escolar, as relações interpessoais, o conjunto de saberes necessários segundo o contexto e o



desenvolvimento de funções cognitivas e operações mentais (AVENDAÑO-CASTRO; PARADA-TRUJILLO, 2013). Por outro lado, o indivíduo, ao realizar a prática, manifesta e constrói sua própria subjetividade ao mesmo tempo em que compreende e transforma a realidade, numa relação de reciprocidade entre sujeito, meio ambiente e conhecimento, reproduzindo e produzindo a cultura.

Desde o início, a intenção primeira do trabalho com a disciplina Preparação Acadêmica era preparar os alunos para enfrentar os processos seletivos, ao término do Ensino Médio, para o prosseguimento dos estudos em nível superior ou para o ingresso no serviço público pela aprovação em concursos, criando oportunidades para a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades e competências leitoras e escritoras, estratégias de resolução de questões objetivas e procedimentos de trabalho em equipe, elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos.

Em 2013, no 1º bimestre, o contato inicial com os alunos foi um momento de apresentação do professor e de uma conversa a respeito das suas expectativas em relação à disciplina e à continuidade nos estudos. Em seguida, foram apresentadas as possibilidades de formação após o ensino médio, os programas de financiamento dos estudos, a carreira militar e o perfil do profissional para o mercado de trabalho. Após esse primeiro momento, foi solicitado aos alunos a produção de um texto dissertativo-argumentativo com base em coletânea sobre o tema “Violência”, para diagnóstico do nível de desenvolvimento dos alunos em relação a este tipo de atividade. A avaliação diagnóstica foi realizada de acordo com os critérios utilizados para a correção das redações no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Cabe ressaltar, ainda, que para a avaliação de todas as demais produções textuais ao longo dos anos de 2013 e 2014 foram utilizados estes mesmos critérios.

Com as produções devidamente analisadas, constatou-se a heterogeneidade das turmas, com a maioria dos alunos apresentando dificuldades em relação a todas as cinco competências avaliadas: a) tema; b) gênero; c) coesão/coerência; d) registro; e e) proposição. Esta última, em especial, quase todos os alunos não apresentaram este critério nas suas produções.

Desse modo, a primeira atividade desenvolvida foi a leitura de um texto dissertativo-argumentativo feita pelo professor fornecendo um modelo de leitor para os alunos. Em seguida, os alunos destacaram com cores diferentes as partes do texto identificando a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Depois, foi feita uma segunda leitura do texto, de forma compartilhada, para que pudesse ser discutido seu conteúdo trabalhando a interpretação. E, por fim, os alunos redigiram, individualmente, um texto dissertativo-argumentativo abordando o tema discutido. Ao avaliar os textos produzidos pelos alunos, foi possível notar uma melhora surpreendente em relação à atividade diagnóstica, porém muitos erros ainda se repetiam, então foi preciso mudar a estratégia.

A segunda atividade consistiu em uma produção coletiva de texto dissertativo-argumentativo tendo o professor como escriba registrando na lousa o que os alunos iam ditando. Antes de iniciar a produção, os alunos foram repertoriados sobre o tema “A renúncia do Papa Bento XVI” (fato ocorrido na época – tema da atualidade), assistindo a três vídeos de curta duração e realizando a leitura compartilhada de duas notícias. Esta atividade de produção coletiva forneceu aos alunos um modelo de comportamento escritor. Os textos produzidos pela 2ª série A e pela 3ª série A foram enviados ao jornal O Liberal da cidade de Americana/SP, sendo publicado apenas o texto da 2ª série A intitulado “O catolicismo que está em crise” (2ª SÉRIE A, 2013).

Considerando a dificuldade dos alunos na interpretação dos textos, foi realizada a terceira atividade com mais uma leitura compartilhada e, em seguida, foi solicitado que respondessem a um questionário voltado para a interpretação do texto, a elaboração de argumentação e a expressão da opinião, preparando-os para o trabalho que estava por vir.

Para finalizar o 1º bimestre, os alunos resolveram uma prova composta por 10 questões objetivas sobre o conteúdo trabalhado durante todo o bimestre. Na correção da prova, o professor demonstrou estratégias de resolução de questões objetivas, já dando início ao preparo dos alunos para a participação em processos seletivos.

No 2º bimestre, o trabalho foi voltado para o nivelamento em Língua Portuguesa e em Matemática com atividades elaboradas pelos respectivos professores destas disciplinas. Porém, ainda houve a possibilidade dar continuidade no trabalho de preparação dos alunos para a produção de textos dissertativos-argumentativos, só que desta vez de forma individual, seguindo os mesmos procedimentos, repertoriando-os com textos e vídeos e, no momento seguinte, realizando a produção textual. Devido ao tempo utilizado para o nivelamento, na 2ª série A foi trabalhado apenas uma atividade abordando o tema “Homossexualismo” e, na 3ª série A, foi possível realizar, além desta atividade, mais uma abrangendo o tema “O conflito na Coreia”.

No 3º bimestre, foram apresentadas as informações relacionadas ao ENEM (história e suas principais características), os temas da atualidade que poderiam ser cobrados no exame e os erros mais comuns cometidos pelos candidatos na redação. Foi realizada, também, a inscrição dos alunos em um simulado do ENEM promovido por um site.

O trabalho de produção textual continuou, mas desta vez com outras características. Após todo o processo pedagógico desenvolvido nos bimestres anteriores, havia chegado a hora verificar como os alunos se saíam em um ambiente reproduzindo um processo seletivo. Entretanto, a primeira produção foi solicitada que os alunos realizassem em casa, com tema definido coletivamente em sala de aula: “Tragédias no Brasil e o caso de Santa Maria” (fato ocorrido na época). Com esta atividade, a intenção era verificar como os alunos construiriam seu repertório argumentativo de forma autônoma e se cometeriam plágio. Alguns casos de plágio foram constatados, contudo, praticamente todos os alunos desenvolveram a atividade de forma satisfatória apresentando evoluções em relação à avaliação diagnóstica realizada no 1º bimestre.

Para encerrar o trabalho com a produção textual, os alunos tiveram o tempo de duas aulas (1h40min) para redigir uma redação com base em coletânea, em duas oportunidades, com os seguintes temas: a) “Desenvolvimento sustentável e economia verde: atende aos interesses de quem?”; e b) “O papel do Brasil no mundo: implicações econômicas, sociais e políticas”. Nestas atividades, alguns alunos que haviam demonstrado a aprendizagem das habilidades e competências referentes à produção textual, não obtiveram desempenho satisfatório, provavelmente devido ao fato de o limite de tempo tê-los deixado ansiosos atrapalhando o processo criativo, como também devido aos temas de ordem econômica, política e social não figurarem entre os interesses dos alunos e, desse modo, não possuíam conhecimentos prévios que os auxiliassem na produção textual.

Não obstante o desempenho inconsistente de alguns alunos, o resultado dessa sequência didática, dessa progressão pedagógica, foi extremamente positivo tendo em vista a aprendizagem dos alunos constatada nas evoluções percebidas quando comparadas a produção inicial, diagnóstica, com as demais produções, sobretudo as últimas simulando um ambiente de processo seletivo.

No 4º bimestre, ainda mantendo o eixo norteador do trabalho (temas da atualidade), o tipo de atividade de estudo mudou para a elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos sob a forma de seminários. Com a 2ª série A foram realizados dois trabalhos em grupo com os seguintes temas: a) “Primavera Árabe e seus desdobramentos”; e b) “O legado da Copa do Mundo de 2014”. Com a 3ª série A, além destes dois trabalhos, foi realizado mais um com tema livre. A estrutura de desenvolvimento das atividades foi a mesma em todas as oportunidades, sendo fornecido, aos grupos, uma coletânea de textos que tratavam dos temas (exceto no trabalho com tema livre) e uma folha com as orientações em relação à composição da apresentação (introdução, desenvolvimento e conclusão), a mesma dos textos dissertativos-argumentativos trabalhados anteriormente para a consolidação da aprendizagem, o limite de tempo estipulado em 20 minutos e as questões norteadoras que deveriam ser respondidas durante a apresentação.

O estudo do tema e a elaboração das apresentações ocorreu em sala de aula, embora os alunos tenham realizado pesquisas na internet, fora do horário de aula, para complementar o conteúdo devido ao fato de as informações fornecidas estarem incompletas para atender ao era solicitado pelas questões norteadoras, e/ou desatualizadas propositalmente. O trabalho em sala de aula foi desenvolvido sob a orientação e mediação do professor, que observava todo o processo e fazia as anotações referentes à avaliação do grupo. O objetivo deste tipo de atividade era de que os alunos aprendessem procedimentos

de trabalho em grupo, como a divisão do trabalho, a cooperação, o aproveitamento do potencial de cada um, o cumprimento do prazo de entrega do arquivo da apresentação e dos objetivos de cada reunião, dentre outros.

O primeiro trabalho foi um desastre. Alguns grupos cometeram plágio de informações da internet e dos textos da coletânea, e as apresentações, em sua quase totalidade, foram baseadas na leitura dos slides. Após todos os grupos terem realizado suas apresentações, o professor fez a devolutiva com a avaliação do trabalho dos alunos, desde o começo, em todas as reuniões realizadas nas aulas, contendo as observações de todo o processo de elaboração e do resultado da apresentação.

No segundo trabalho, a qualidade do processo de elaboração e as apresentações melhoraram muito e, no terceiro trabalho da 3ª série A, também foi constatado melhora em relação ao anterior.

No ano de 2014, houve a reformulação do currículo da disciplina com a incorporação de novas atividades, a manutenção de experiências bem sucedidas do ano anterior e a adequação de outras atividades corrigindo problemas que surgiram durante seu desenvolvimento.

No 1º bimestre, a sequência didática desenvolvida foi estruturada com a intenção de proporcionar aos alunos experimentar a produção de textos de diversos gêneros e a utilização de técnicas de análise e síntese para o estudo dos textos contidos no documento “Preparação para a Vida Acadêmica” (SÃO PAULO, 2012c).

No primeiro momento, o professor promoveu uma roda de conversa para discutir as pretensões dos alunos em relação ao seu futuro profissional, isto é, em relação ao seu projeto de vida. Durante a discussão, o professor ressaltou a importância dos estudos e deste bimestre para a construção de habilidades e competências que podem ser empregadas em outros contextos e que os ajudariam na concretização do seu projeto de vida.

A primeira atividade realizada foi uma leitura compartilhada do texto “Por que estudar?” (SÃO PAULO, 2012c) e, em seguida, os alunos desenvolveram um trabalho de produção de texto dissertativo-argumentativo com base em dois textos que tratavam da mesma temática, em duplas.

Em seguida, na segunda atividade, ainda em duplas, os alunos foram orientados a utilizar a técnica de sublinhar palavras-chave em um outro texto do documento e a elaborar um mapa conceitual a partir das palavras grifadas e, depois, a redigir um resumo baseado no mapa conceitual. Depois da realização destas atividades, o professor fez a devolutiva com a análise, de forma geral, dos erros cometidos pelos alunos, que tinham em mãos suas atividades para o processo de reflexão.

Após estas atividades, as seguintes foram realizadas individualmente, com elaboração de esquema e mapa conceitual a partir de um texto previamente sublinhado pelos alunos, com a realização de três testes vocacionais online registrando as informações em um quadro sinóptico e, por fim, com a produção de um texto descritivo contendo introdução, a apresentação do esquema, do mapa conceitual e do quadro sinóptico e suas devidas descrições por escrito, e as considerações finais em relação às informações expostas.

A última atividade do bimestre foi a produção de um relato de experiência com base nos interesses e na vivência acerca da escolha da profissão.

No 2º bimestre, assim como no ano de 2013, ocorreu o trabalho com o nivelamento. Nessa ocasião, o professor fez o levantamento das habilidades que os alunos obtiveram os piores desempenhos, fez a análise das questões junto aos alunos de forma coletiva em sala de aula, elaborou e aplicou atividades com questões semelhantes às da Avaliação da Aprendizagem em Processo e da Avaliação Diagnóstica do Ensino Integral, simulando o procedimento de avaliação e, na sequência, as discutia coletivamente em sala de aula. Foram trabalhadas 4 habilidades da disciplina Língua Portuguesa e 6 da disciplina Matemática. Em média, considerando o rendimento nas 3 atividades aplicadas, os alunos da 2ª série C obtiveram desempenhos melhores em 3 habilidades da disciplina Língua Portuguesa (24,72%; 24,91%; 29,03%) e em 4 habilidades da disciplina Matemática (6,54%; 13,33%; 16,07%; 16,61%). Por outro lado, os alunos da 2ª série D obtiveram desempenhos melhores nas 4 habilidades da disciplina Língua Portuguesa (11,07%; 28,13%; 31,56%; 48,46%) e em 5 habilidades da disciplina Matemática (2,77%; 5,02%;

8,69%; 33,81%; 34,38%). Comparando o trabalho do nivelamento em relação ao ano anterior, houve uma melhora qualitativa no que concerne ao controle da aprendizagem dos alunos.

No 3º bimestre, o trabalho foi semelhante ao do ano de 2013, com a apresentação das informações relacionadas ao ENEM (história e principais características) e dos temas da atualidade que podem ser cobrados no exame, entretanto, o diferencial foi na sequência didática planejada e desenvolvida em sala de aula. Neste bimestre, foi dado início ao trabalho com a elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos sob a forma de seminários, com a mesma configuração do ano anterior, porém com algumas exigências a mais: os slides deveriam conter, pelo menos, um mapa conceitual, um esquema, um quadro sinóptico e um infográfico; outras informações deveriam estar dispostas sob a forma de itens e não de texto corrido. Essas novas exigências estavam diretamente ligadas ao trabalho desenvolvido no 1º bimestre e, portanto, houve a fixação da aprendizagem no que se refere à utilização dessas técnicas e sua aplicação prática para a apresentação de informações de maneira sintética. Foram realizados dois trabalhos neste bimestre, abordando os temas “O legado da Copa do Mundo de 2014” e “Água e crise no sistema hídrico”, e a devolutiva com a avaliação aconteceu ao final das apresentações, o que promoveu uma melhora de qualidade do trabalho do primeiro para o segundo. No final do bimestre, foram apresentados os erros mais comuns na redação do ENEM cometidos pelos candidatos, já introduzindo o trabalho do próximo bimestre.

No 4º bimestre, para a verificação e consolidação da aprendizagem em relação à elaboração e apresentação de seminários, os alunos realizaram a terceira e última atividade dessa natureza, com tema livre. Todos os grupos obtiveram notas máximas ou próximas à máxima, sendo constatada a aprendizagem desse procedimento de trabalho.

Em seguida, os alunos redigiram duas redações com base em coletânea, simulando processos seletivos. Antes de começar as atividades, foi ressaltado aos alunos que a estrutura do texto dissertativo-argumentativo era a mesma das apresentações (introdução, desenvolvimento e conclusão). Os temas das redações foram: a) “Justiçamento: onde está a justiça?”; e b) “Internet das coisas e a virtualização da vida no mundo contemporâneo”. Os alunos apresentaram desempenhos que superaram as expectativas do professor, provavelmente devido ao trabalho anterior, em que os alunos desenvolveram habilidades leitoras e escritoras ao realizar atividades práticas com a utilização de técnicas de análise e síntese e a escrita de diversos tipos de gêneros, bem como a elaboração e apresentação de seminários onde aprenderam uma estrutura de apresentação de informações semelhante à de um texto dissertativo-argumentativo.

Por fim, cabe salientar que, tanto em 2013 quanto em 2014, ao final de cada bimestre os alunos realizaram autoavaliações para a reflexão sobre sua aprendizagem, sobre as sequências didáticas e atividades pedagógicas e, sobretudo, em relação ao processo de aprendizagem e seu estilo de aprendizagem, favorecendo o trabalho futuro.

Portanto, o trabalho desenvolvido no ano de 2014, quando comparado ao de 2013, apresentou uma evolução qualitativa, tanto em relação ao controle da aprendizagem no nivelamento, quanto em relação às sequências didáticas e à aprendizagem dos conceitos, procedimentos e atitudes trabalhados em sala de aula.

Porém, em comparação ao que sugere o Caderno do Professor da disciplina Preparação Acadêmica (SÃO PAULO, 2014b), o trabalho didático-pedagógico desenvolvido nos anos de 2013 e 2014 é bastante limitado do ponto de vista da diversidade de atividades pedagógicas, pois o material apresenta sequências didáticas com atividades pedagógicas valendo-se de procedimentos de trabalho relacionados à pesquisa científica (entrevistas, questionários, tabulação dos dados, etc.), bem como a utilização de diversas mídias para a produção e divulgação de material, além das produções textuais, questionamentos, reflexões, discussões, etc. No entanto, ao não definir de maneira clara os procedimentos de avaliação, a delimitação de determinadas produções e o trabalho com os temas da atualidade (temas transversais), o processo de aprendizagem pode não proporcionar a consolidação da aprendizagem dos conceitos, procedimentos e atitudes que são exigidas no mercado de trabalho e para a continuidade dos estudos, bem como o não enfoque na preparação dos alunos para a participação em processos seletivos pode causar sua desmotivação em relação à disciplina.

Ao analisar todo o trabalho desenvolvido, nos anos de 2013 e de 2014, sob a ótica das vertentes do campo do currículo, é possível classificá-los de acordo com: a) a perspectiva instrumental, ao promover a aprendizagem de habilidades, competências, conceitos e desempenhos que podem ser aplicados a outros contextos sociais e econômicos fora da escola (LOPES; MACEDO, 2011); b) a perspectiva progressista, pois “a escola deve ser capaz de contribuir para mudanças sociais formando os alunos para serem cidadãos em uma sociedade democrática” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 75); e c) a perspectiva crítica, ao promover uma educação problematizadora e crítica, concebendo a possibilidade de inserção crítica e transformação da realidade por meio de um processo intelectual e político (reflexão e ação transformadora) e da atuação dialógica nesse processo (LOPES; MACEDO, 2011).

*Por isso, propomos outra forma de pensar o currículo, não mais como seleção de conteúdos ou mesmo como seleção de cultura, mas como uma produção cultural. O currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado (LOPES; MACEDO, 2011, p. 93).*

Nesse sentido, há que se pensar em uma prática integradora que englobe a multiplicidade sugerida na proposta do Caderno do Professor da disciplina Preparação Acadêmica (SÃO PAULO, 2014b), mas que também considere o trabalho desenvolvido e o conhecimento produzido ao longo dos anos de 2013 e 2014 na experiência prática com a disciplina.

Por outro lado, ao analisar do ponto de vista do processo de aprendizagem, a Educação Interdimensional se fez presente, pois ao instrumentalizar, ao formar o cidadão em relação ao posicionamento político assumido e à opinião expressada nas atividades pedagógicas permeadas pelos temas transversais, e ao proporcionar um ambiente problematizador em relação à realidade criando alternativas para a resolução das problemáticas, fomentou o protagonismo juvenil (COSTA, 2001), promoveu a Educação para Valores (COSTA, 2008) e atendeu aos três aspectos do humano: a pessoa, o cidadão e o profissional (HORTA, 2014). Tudo isso foi possível devido ao trabalho com os temas transversais e, em determinados momentos, inspirado na estratégia de projetos (ARAÚJO, 2003), pois as atividades foram elaboradas e adaptadas em relação à proposta original.

De outro modo, ao analisar do ponto de vista da avaliação, no trabalho didático-pedagógico foram empregadas técnicas e instrumentos para a avaliação diagnóstica, formativa, processual, somativa, metacognitiva, dialética, reflexiva, relacional e compreensível, de forma contínua ao longo de todo o processo pedagógico, tendo o aluno como centro das observações e ações pedagógicas com o professor interagindo até qualificar e, portanto, a avaliação tornou-se uma prática transformadora ao ser utilizada como meio e não como fim em si mesma (BRASIL, 1996; LUCKESI, 2005; VASCONCELLOS, 2005; 2006).

Finalmente, ao analisar do ponto de vista da aprendizagem, os alunos se humanizaram na medida em que se apropriaram das objetivações produzidas historicamente pela humanidade (SAVIANI, 1997), passando de indivíduos em-si rumo a formação de indivíduos para-si (DUARTE, 1996), da heteronomia para a autonomia (LA TAILLE, 1992) e do nível de desenvolvimento real aproximando-se do nível de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 1989; OLIVEIRA, 1997), em um processo de emancipação ocasionado pelo processo didático-pedagógico mediado e dialógico ao qual foram submetidos. O processo de mediação simbólica ocorreu na medida em que foi utilizada a linguagem oral e escrita e os trabalhos em grupo possibilitaram a atuação na zona de desenvolvimento proximal dos alunos (VYGOTSKY, 1989; OLIVEIRA, 1997).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A elaboração do currículo de uma disciplina é um trabalho de inegável importância, pois apresenta os eixos norteadores do processo didático-pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula.

O trabalho desenvolvido nos anos de 2013 e 2014 apresentou-se coerente aos pressupostos do Programa de Ensino Integral da SEE/SP, possibilitando a formação de alunos críticos, autônomos, solidários e competentes por meio de uma Educação Interdimensional e do desenvolvimento do protagonismo juvenil considerando os 4 Pilares da Educação. O resultado final de todo este trabalho foi a formação dos alunos para o exercício da cidadania e, muito embora tenha sido diferente do proposto no Caderno do Professor da disciplina Preparação Acadêmica (SÃO PAULO, 2014b), estes podem se tornar complementares mediante uma prática integradora, flexível, interdisciplinar, multifacetada e produtora de significados e de conhecimentos em si mesma ampliando, assim, sua própria cultura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, U. F. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna, 2003.

AVENDAÑO-CASTRO, W. R.; PARADA-TRUJILLO, A. E. El currículo en la sociedad del conocimiento. *Educ. Educ.*, vol. 16, n. 1, p. 159-174, 2013.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996.

COSTA, A. C. G. *Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo*. Belo Horizonte: Ed. Universidade, 2001.

\_\_\_\_\_. *Educação*. São Paulo: Ed. Canção Nova, 2008.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FUKUGAUTI, R. Aposta no ensino médio integral. *O Liberal*, Americana/SP, Opinião, p. 2, 26 mar. 2013.

HORTA, J. M. *O cuidado como atitude básica para uma educação interdimensional: análise de uma experiência*. Dissertação de mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, M. F. A.; SERRA, M. H. M. D. Escolas de Tempo Integral no Estado de São Paulo: características e princípios que norteiam o Programa de Ensino Integral. *Imagens da Educação*, v. 4, n. 3, p. 85-91, 2014.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas, 1982.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Diretrizes do Programa Ensino Integral*. 2012a. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>. Acesso em: 20/04/2014.

\_\_\_\_\_. *Ensino Integral*. 2014a. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral>. Acesso em: 20/04/2014.

\_\_\_\_\_. *Informações básicas - Programa Ensino Integral*. 2012b. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/727.pdf>. Acesso em: 20/04/2014.

\_\_\_\_\_. *Preparação Acadêmica - Caderno do Professor*. São Paulo: SEE, 2014b.

\_\_\_\_\_. *Preparação para a Vida Acadêmica*. São Paulo: SEE, 2012c.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora*. 7ª ed. São Paulo: Libertad, 2005.

\_\_\_\_\_. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 16ª ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

2ª SÉRIE A. O catolicismo que está em crise. *O Liberal*, Americana/SP, Opinião, p. 2, 27 mar. 2013.

## A GESTÃO DO PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA

GARCIA, Vanessa Purificação  
USP/FFCLRP

### RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados parciais da pesquisa sobre a gestão do projeto escola de tempo integral em uma escola estadual paulista, desenvolvido por meio de entrevistas, análise documental e observação. Tem por objetivo apresentar o modelo de gestão privado proposto pelo programa.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Escola de Tempo Integral; Rede Estadual de São Paulo.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho integra o estudo de mestrado realizado pela autora, no âmbito do GREPPE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional. A pesquisa de mestrado está em curso e tem como objetivo compreender o desenvolvimento no projeto Escola de Tempo Integral em uma escola pública estadual paulista. Os procedimentos metodológicos adotados foram: análise documental, entrevistas e acompanhamento de rotina. Constitui-se um estudo qualitativo, de natureza estudo de caso (ROCKWELL, 1986), desenvolvido em uma escola pública estadual paulista, que atende ao Ensino Fundamental e Médio, tendo iniciado o programa em 2014.

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir sobre o modelo de gestão da escola proposto pelo projeto Escola de Tempo Integral na rede estadual de ensino de São Paulo.

O Projeto Escola de Tempo Integral na rede estadual paulista (ADRIÃO, GARCIA, 2014; MAGALHÃES, 2008; DIAS, 2010) teve início em 2012, implantado em 16 escolas de ensino médio. No ano de 2013, segundo a SEESP, foi ampliado para 31 escolas de ensino médio, 21 de ensino fundamental e duas de ensino fundamental e médio, tanto da grande São Paulo quanto do interior<sup>109</sup>.

As mídias divulgaram a adesão de mais 101 escolas ao Programa no ano de 2014 (RECORD - R7, 2013). Até o ano de 2015 a previsão, segundo o divulgado pela mídia é que haja cerca de 300 escolas de tempo integral na rede estadual de ensino de São Paulo (dividida entre capital e demais cidades do estado).

Para o mesmo ano o governador Geraldo Alckmin alega que o modelo do ETI será também implantado também de 1º a 5º ano do ensino fundamental (ESTADAO, 2014). Segundo página oficial da Secretaria Estadual da Educação (SECRETARIA

---

<sup>109</sup> Segundo Dossiê realizado pelo Observatório da Educação, no ano de 2013 o projeto ETI foi rejeitado por 56% das escolas procuradas pelo governo de São Paulo. Das 76 convidadas pela SEESP apenas 32 aderiram ao projeto. Segundo a pesquisa, uma hipótese para a baixa adesão seria a falta de participação na elaboração da política e de estudo orçamentário específico para o ETI. Segundo o Observatório “as escolas que aderem ao programa recebem o dobro de recursos para seu custeio, mas pesquisadores indicam que seria necessário um investimento 60% acima de uma escola de tempo parcial.” (2014.)



ESTADUAL DA EDUCAÇÃO, 2015) 272 mil estudantes são atendidos pelo programa em 2015, com 493 escolas estaduais ofertando a educação em tempo integral.

## A ORIGEM E O MODELO DE GESTÃO

O Instituto de Co-responsabilidade pela Educação - ICE desenvolveu o programa intitulado Escola em Tempo Integral em escolas de ensino médio da rede estadual de Pernambuco (ADRIÃO, GARCIA, 2014). Fundado em 2002, o ICE é um instituto privado sem fins lucrativos. Iniciou a proposta piloto com a reforma e gestão do Ginásio Pernambucano, junto a um grupo de empresários.

Após a experiência criou uma proposta específica para a Educação em Tempo Integral que, segundo a página oficial do Instituto, estendeu-a para outros estados como Ceará, Piauí, Sergipe, e Rio de Janeiro (ICE, 2014).

Na rede estadual paulista, segundo uma das reponsáveis pela implantação do Programa de Educação em Tempo Integral, a referência é a proposta do ICE, com aperfeiçoamentos. (Adrião, Garcia, 2014) gestão utilizado no ETI paulista foi proposto pelo ICE, sofrendo aperfeiçoamentos:

*A gente adota no modelo de gestão, até porque a gente bebe direto da TESE essa articulação entre o modelo pedagógico e o modelo de gestão.(...) Instrumentos que a gente adota no modelo de gestão em SP e que são idênticos, são parecidos aliás, porque a gente fez aperfeiçoamentos, com os adotados na TESE (Técnica em Gestão, agosto, 2014 apud ADRIÃO, GARCIA, 2014, p. 76).*

Ainda segundo ADRIÃO e GARCIA (2014), a técnica entrevista informou que quando o ETI teve início na rede estadual de São Paulo a SEE reproduzia as orientações oriundas do ICE. Contudo, em um segundo momento passou a produzir seu próprio material de divulgação e a adequar a proposta ao caso paulista.

Os documentos de orientação do ETI paulista, tais como as Diretrizes, o Tutorial de Recursos Humanos e o Tutorial de Adesão aparecem todos assinados como publicações do Governo do Estado de São Paulo. Nas referências destas publicações encontramos produções do ICE sobre a experiência do ETI em Pernambuco e um agradecimento ao Instituto no início do documento intitulado “Diretrizes do Programa Ensino Integral”:

*Agradecemos a valiosa contribuição da equipe do ICE –Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação pelo apoio técnico para a concepção, desenvolvimento e implantação do Programa de Ensino Integral, em particular na figura dos seus consultores: Alberto Chinen, Elizane Mecena, Jorge Guzo, Juliana Zimmerman e Thereza Barreto, bem como, aos jovens protagonistas gressos das escolas pernambucanas cuja atuação foi fundamental para a introdução dos princípios do Protagonismo Juvenil junto aos jovens ingressantes das Escolas de Ensino Integral (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULOa, 2013, p. 3).*

Segundo as orientações publicadas tanto pelo ICE quanto pela Secretaria Estadual de Educação - SEE, o projeto Escola de Tempo Integral - ETI organiza a gestão da escola sob uma determinada metodologia de gestão, conhecida como PDCA (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULOa, 2012). Esta é uma sigla em inglês que representa a um ciclo de Planejamento (*plan*), Execução (*do*), Checagem (*check*) e Ajuste (*act*). Tal sigla corresponde à estrutura do chamado Ciclo de Deming, ou de Shewhart. Autores bastante conhecido no mundo empresarial como referências no desenvolvimento da chamada Gestão de Qualidade Total (SARAIVA, 2012; PALDINI, 1998, entre outros)

Utilizado por outras instituições privadas que propõem o desenvolvimento de um modelo empresarial na educação pública (SILVA, 2012).

O Instituto Unibanco (SANTOS, 2012), Instituto Ayrton Senna (ADRIÃO, PERONI, 2011; PINTYA, 2010) e Grupo Pitágoras (SILVA, 2012) também propõem ferramentas semelhantes ao ciclo PDCA e a gestão guiada por resultados nos programas que são compartilhados com a escola pública.

O documento de referência sobre o modelo de gestão do ETI (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULOa, 2012) não deixa clara a origem empresarial da proposta. Contudo, o ICE em suas publicações sobre o Escola Integral em Pernambuco o Instituto denomina o modelo adotado como Tecnologia Empresarial Socioeducacional - TESE.

A TESE, segundo publicação do ICE, é uma metodologia de origem empresarial, criada por Walter A. Shewart e difundida por William Edwards Deming, ambos norte americanos (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2008).

O Instituto esclarece que o modelo PDCA busca a avaliação contínua do trabalho no processo de produção empresarial (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2008) com o objetivo de promover uma gestão de qualidade total, isto é, elevação da qualidade do produto ou serviço prestado.

Tanto o fato do ICE ter sido o formulador inicial da proposta ETI quanto a origem empresarial do modelo de gestão que compõe o programa não são referenciados pela SEE em suas publicações.

Adotando a concepção de Paro sobre a natureza da atividade administrativa, que consiste na “utilização racional de recursos para um fim”, (PARO, 2012) especificamente a administração escolar orienta-se de acordo com os fins do processo educativo. Dessa tese deriva a impossibilidade de administração escolar ser igual à administração empresarial, uma vez que ambas possuem finalidades distintas (Paro, 2010).

Em contraposição à empresa, a finalidade da escola, segundo Paro é a formação da **personalidade humana e atualização sócio-histórica dos sujeitos** (PARO, 2010). Todos os envolvidos na tarefa educativa precisam ser convencidos sobre os meios utilizados para o alcance desse fim, pois ambos precisam ser coerentes.

O conceito de gestão democrática presente na legislação brasileira já representa um avanço legal, além de um avanço conceitual na compreensão da gestão educacional, pois estabelece a relação democrática como a única cabível no processo educativo escolar. A Constituição brasileira já em 1988, em seu Art. 206, atesta que o “ensino será ministrado segundo o princípio da gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1988).

No Estado de São Paulo, as questões de natureza administrativa de pedagógica, segundo a legislação paulista são responsabilidade dos próprios sujeitos da escola, o que antecede a própria Constituição brasileira. Segundo Estatuto do Magistério Paulista, aprovado em 1985, cabe ao Conselho de Escola, dentre outras atribuições deliberar sobre alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica. (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1985).

Esse poder de auto-organização em busca de autonomia é previsto também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

*Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e **administrativa** e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996, grifos da autora).*

Apesar dos avanços conquistados pela legislação brasileira e paulista, o conselho de escola não é mencionado nas publicações referentes ao modelo de gestão do ETI (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULOa, 2012). No modelo PDCA são organizadas as responsabilidades e funções de cada membro da escola, entretanto, o conselho não aparece nem nas orientações nem no organograma da instituição (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULOa, 2012).

A autonomia no caso do ETI está no fato de a escola aderir ou não à proposta. Neste caso a adesão deve ser aprovada pelo conselho de escola, único momento do programa em que este tem sua atuação prevista (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULOa, 2012, INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2013).

Se em uma empresa privada os trabalhadores não precisam participar da construção administrativa da instituição ou aderirem ao modelo de gestão utilizado, no caso da escola, ao menos a última alternativa é considerada no caso do ETI.

## CONSIDERAÇÕES

Além de uma estrutura administrativa, a escola também é composta por uma estrutura humana (CÂNDIDO, 1964), que dá a ela vida e movimento, tornando-a única. A conquista da autonomia cidadã, isto é, da participação nos direitos políticos e civis é tanto meio quanto finalidade do processo educativo. A medida que a proposta de gestão da unidade escolar seja construída por ela, haja vista os avanços legais e conceituais já alcançados, a escola reforça sua identidade educadora social. A adoção de modelos empresariais de gestão parecem ir a sentido oposto.

Interferir na gestão da escola é uma preocupação desses grupos privados, oriundos do meio empresarial e com uma proposta de gestão própria da empresa privada.

A adoção de um modelo empresarial de gestão, assim como o silenciamento de sua origem são atitudes políticas, no sentido defendido por Paro, de política enquanto relação entre os homens (PARO, 2012) na construção de um projeto de mundo, e nesse caso, também de educação. Conceitualmente a adoção de um modelo privado de gestão pode contrariar os avanços democráticos conquistados pelo Estado brasileiro. Investigar sobre os limites e possibilidades da participação comunitária na gestão da escola faz-se necessário na continuidade desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T. M. F. ; GARCIA, T. . *Gestão privada da educação pública: um olhar sobre o modelo de 'charters school' nos EUA e sua aproximação para a realidade brasileira*.2014. (Relatório de pesquisa).

ADRIÃO, T. M. F.; ARELARO, L. R. G.; BORGHI, R. F.; GARCIA, T. O. G.. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 30, 2009, p. 799-818.

ADRIÃO, T. PERONI, V. *Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional*. Relatório de pesquisa, 2011. 397 p.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, Casa Civil da Presidência da República: Subchefia para assuntos jurídicos, 1988. Acesso em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm), no dia 12 de abril de 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 2010, 5ª ed., Centro de documentação e informação. Edições Câmara.

CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L., FORACCHI, M. M. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Nacional, 1964.

DIAS, M. C. N.; GUEDES, P. M.; revisão crítica Ana Beatriz Patrício, Isabel Cristina Santana, Nilson Vieira Oliveira.. *Modelo de Escola Charter: experiência em Pernambuco*. São Paulo : Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial : Fundação Itaú Social, 2010. -- (Coleção excelência em gestão educacional ; 2)

ESTADÃO. *Site*. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/> Acesso em 10 de janeiro de 2014.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULOa. *Diretrizes do Programa Escola de Tempo Integral*. Escola de Tempo Integral, 2012. Acesso em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivo2012ocumentos/342.pdf> no dia 5 de abril de 2013.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Lei Complementar Nº 444, de 27 de dezembro de 1985*. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Acesso em: [http://www.dersv.com/lei\\_444\\_85.htm](http://www.dersv.com/lei_444_85.htm). no dia 11 de novembro de 2013.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃOa. Manual Operacional: *Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)*. Pernambuco, 2008. Acesso em: [http://www.icebrasil.org.br/wordpress/wp-content/uploads/03\\_secure.pdf](http://www.icebrasil.org.br/wordpress/wp-content/uploads/03_secure.pdf) no dia 10 de julho de 2013.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. *Site*. Acesso em: [www.icebrasil.org.br/](http://www.icebrasil.org.br/) Acesso em 10 de julho de 2014

MAGALHÃES, M.. *A Juventude Brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova*. Procentro. São Paulo : Albatroz : Loqüi, 2008. 136 p.

MICHAELLIS. *Dicionário on line Site*. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=cidad%E3o> Acesso em 18 de abril de 2015.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. *Site*. Disponível em: [www.observatoriodaeducacao.org.br/](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/)Acesso em 1 de setembro de 2014.

PALADINI, E.P. As bases históricas da gestão da qualidade: a abordagem clássica da administração e seu impacto na moderna gestão da qualidade. *GESTÃO & PRODUÇÃO* v.5, n.3, p. 168-186, dez. 1998.

PARO, V. H. *Administração escolar: uma introdução crítica*. 17 ed. 232 p. Cortez, 2012.

PINTYA, M. T. M. I *Instituto Ayrton Senna e o Programa Gestão Nota 10: orientações para a gestão educacional*. Monografia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, Novembro/2010. 121 p. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/grepe/bd/pesquisas/pesqdados.php>

RECORD, *Portal de Notícias R7* - [noticias.r7.com/brasil](http://noticias.r7.com/brasil) Acesso em 10 de julho de 2013

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. (orgs.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986. p. 31-53.

SANTOS, M. H. *Um modelo para a gestão colegiada orientada ao significado por meio da realização de PDCA*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. 2012

SARAIVA, M. A Filosofia de Deming e a Gestão da Qualidade Total no Ensino Superior Português. *Revista Portuguesa de Management*, N.º 5-6, Ano 3, 2012, 95-116

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO - [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br) Acesso em 3 de abril de 2015.

SILVA, I. I. *A atuação da Fundação Pitágoras na educação pública de Alecrim/SP: análise sobre as implicações para a gestão escolar*. Universidade Estadual de Campinas, SP: [s.n.] Dissertação de Mestrado, 2012

