



Avaliação,
Políticas
e Expansão
**da Educação
Brasileira 10**

**Willian Douglas Guilherme
(Organizador)**

 **Atena**
Editora
Ano 2019

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão da
Educação Brasileira 10

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A945	<p>Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 10 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 10)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-467-2 DOI 10.22533/at.ed.672191007</p> <p>1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 379.981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira” contou com a contribuição de mais de 270 artigos, divididos em 10 volumes. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da educação, sobretudo, avaliação, políticas e expansão da educação brasileira.

A temática principal foi subdividida e ficou assim organizada:

Formação inicial e continuada de professores - **Volume 1**

Interdisciplinaridade e educação - **Volume 2**

Educação inclusiva - **Volume 3**

Avaliação e avaliações - **Volume 4**

Tecnologias e educação - **Volume 5**

Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gênero e educação - **Volume 6**

Teatro, Literatura e Letramento; Sexo e educação - **Volume 7**

História e História da Educação; Violência no ambiente escolar - **Volume 8**

Interdisciplinaridade e educação 2; Saúde e educação - **Volume 9**

Gestão escolar; Ensino Integral; Ações afirmativas - **Volume 10**

Deste modo, cada volume contemplou uma área do campo educacional e reuniu um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis do ensino.

Entregamos ao leitor a coleção “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”, divulgando o conhecimento científico e cooperando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A BILDUNG E A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	
Munir José Lauer	
Carmem Lucia Albrecht da Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.6721910071	
CAPÍTULO 2	11
A JUSTIÇA E A META 19: QUESTÕES EM TORNO DO CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA	
Carmem Lúcia Albrecht da Silveira	
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani	
DOI 10.22533/at.ed.6721910072	
CAPÍTULO 3	20
A LEGISLAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA SOBRE O PROVIMENTO DAS FUNÇÕES DE DIREÇÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	
Renata Riva Finatti	
DOI 10.22533/at.ed.6721910073	
CAPÍTULO 4	36
BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA PROUNI: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA DOS BOLSISTAS E O CONTEXTO DE PARTICIPAÇÃO NA POLÍTICA PÚBLICA	
Leonardo Nascimento de Lima	
Lorena Machado do Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.6721910074	
CAPÍTULO 5	47
CHARTER SCHOOLS E CONTRATOS DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO: DEBATENDO SOBRE LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
Henrique Dias Gomes de Nazareth	
DOI 10.22533/at.ed.6721910075	
CAPÍTULO 6	57
CULTURA POLÍTICA E EDUCAÇÃO: ANÍSIO TEIXEIRA (1951 A 1964)	
Pedro Henrique Nascimento de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6721910076	
CAPÍTULO 7	70
DIFICULTADORES NA GESTÃO ESCOLAR MUNICIPAL EM BOA VISTA/RR	
Eduardo Tarragó	
Saiuri Totta Tarragó	
DOI 10.22533/at.ed.6721910077	
CAPÍTULO 8	84
DIVULGANDO O IFPR – O CONHECIMENTO ALÉM DAS SALAS	
Leandro Rafael Pinto	
Wilson Lemos Junior	
DOI 10.22533/at.ed.6721910078	

CAPÍTULO 9	101
GESTÃO DEMOCRÁTICA: AÇÕES VIVENCIADAS EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NA ZONA LESTE DE MANAUS-AM	
Francisca Arlete Costa de Oliveira Márcio Silveira Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.6721910079	
CAPÍTULO 10	114
PROCESSOS PARTICIPATIVOS NA CONSTRUÇÃO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E PRÁTICAS EM AÇÃO	
Luciane Spanhol Bordignon Eliara Zavieruka Levinski	
DOI 10.22533/at.ed.67219100710	
CAPÍTULO 11	127
RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
Emeline Dias Lódi	
DOI 10.22533/at.ed.67219100711	
CAPÍTULO 12	135
A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	
Rosa Maria da Silva Kátia Cristina Nascimento Figueira	
DOI 10.22533/at.ed.67219100712	
CAPÍTULO 13	145
AÇÕES INTEGRADORAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RESULTADOS DE UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICA COM MATERIAIS DE BAIXO CUSTO	
Nirlei Terezinha Teodoro Paulo Vitor Teodoro de Souza Nicéa Quintino Amauro	
DOI 10.22533/at.ed.67219100713	
CAPÍTULO 14	151
EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS MAIS EDUCAÇÃO E NOVO MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BELA VISTA DE GOIÁS	
Deuzeni Gomes da Silva Sônia Santana da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.67219100714	
CAPÍTULO 15	159
ENSINO MÉDIO NO CAMPO E AS (IM)POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DA LEI 13.415 DE 2017	
Claudemir Lourenção	
DOI 10.22533/at.ed.67219100715	
CAPÍTULO 16	174
INSTRUMENTOS ORGANIZACIONAIS DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO NO ÂMBITO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	
Madison Rocha Ribeiro Genylton Odilon Rêgo da Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.67219100716	

CAPÍTULO 17	189
INTEGRAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO INTEGRAL: TRAJETÓRIAS E INTER-RELAÇÕES	
Jane Bittencourt Ilana Laterman	
DOI 10.22533/at.ed.67219100717	
CAPÍTULO 18	204
O PAPEL DO COORDENADOR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS	
Evaldo Batista Mariano Júnior Márcia Helena Silva de Oliveira Valeska Guimarães Rezende da Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.67219100718	
CAPÍTULO 19	215
PROJETO GUAPORÉ DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ARIQUEMES-RO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA INTERRUPTÃO DO PROGRAMA	
Francisco Roberto da Silva de Carvalho Silvana de Fátima dos Santos Carmem Tereza Velanga	
DOI 10.22533/at.ed.67219100719	
CAPÍTULO 20	226
INTERCÂMBIO CULTURAL E IDENTIDADE JUVENIL	
Sylvia Cristina de Azevedo Vitti	
DOI 10.22533/at.ed.67219100720	
CAPÍTULO 21	240
O TRATAMENTO DA DIVERSIDADE INDÍGENA NUMA ESCOLA MUNICIPAL URBANA DO MUNICÍPIO DE DOURADOS, MS	
Marta Coelho Castro Troquez Elda Do Val Haerberlin Marcelino	
DOI 10.22533/at.ed.67219100721	
CAPÍTULO 22	250
POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO BRASIL (2002-2012): UMA REFLEXÃO SOBRE A PRIMEIRA DÉCADA DE COTAS PARA NEGROS	
Paulo Alberto dos Santos Vieira Priscila Martins de Medeiros	
DOI 10.22533/at.ed.67219100722	
CAPÍTULO 23	268
POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ÂMBITO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL	
Ana Luiza Tomazetti Scholz Luiza Bäumer Mendes Josiane Lieberknecht Wathier Abaid	
DOI 10.22533/at.ed.67219100723	

CAPÍTULO 24	277
RELAÇÕES DE GÊNERO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: TENSÕES E DISPUTAS NO PNE E NOS PEES E PMEs	
Telmo Marcon	
Ana Lucia Kapczynski	
DOI 10.22533/at.ed.67219100724	
CAPÍTULO 25	290
POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR E EVOLUÇÃO DE INDICADORES DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE ENTRE 1995 E 2013: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	
Alexandre Ramos de Azevedo	
DOI 10.22533/at.ed.67219100725	
SOBRE O ORGANIZADOR	308

A BILDUNG E A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Munir José Lauer

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)

Universidade de Passo Fundo – UPF
Passo Fundo – RS

Carmem Lucia Albrecht da Silveira

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)

Universidade de Passo Fundo – UPF
Passo Fundo – RS

RESUMO: O presente estudo tem como propósito comportar a ideia de *Bildung* como elemento preponderante para “se ter uma” gestão escolar democrática. Tomando como questão central abordar se a *Bildung* poderia possibilitar a compreensão da concepção de gestão democrática apresentada em ambiente escolar (ou a sua falta). O estudo caracteriza-se como bibliográfico, de caráter qualitativo. Realiza-se inicialmente uma breve abordagem sobre o conceito de *Bildung*, e posteriormente, da ideia de formação cultural como elemento necessário à objetivação de uma gestão democrática. Dá-se ênfase a contextualizações referentes à participação da comunidade na escola e à autonomia dos sujeitos. A efetivação de ações em ambientes escolares, condizentes com a concepção de gestão democrática, é estreitamente vinculada com a formação cultural

obtida/construída pelos sujeitos no decorrer de sua existência. Indicações proximais à gestão democrática, como participação e autonomia, somente adquirem status potenciais de efetivação no ambiente escolar, a partir da relação de auto formação e conhecimento de si, por parte dos indivíduos pertencentes ao meio com o próprio meio.

PALAVRAS-CHAVES: *Bildung*, Formação cultural, Gestão democrática.

ABSTRACT: The aim of this study is to understand the idea of *Bildung* as an essential element for “having a” democratic school management. It takes as a central point to approach *Bildung* acting as an intermediary in the conception of democratic management practiced in the school environment (or their lack). The study covers, methodologically, the bibliographic and qualitative character. Initially, the text conceptualizes the *Bildung* theme, followed by the conceptual assumptions of cultural formation, as elements necessary for the objectification of democratic management. Emphasis is placed on contextualizations regarding community participation and the autonomy of subjects in school spaces. The implementation of actions in school environments, attributed to the concept of democratic management, are linked to the cultural formation obtained/constructed by the subjects during the course of their existence.

The aspects identifying democratic management as participation and autonomy, only acquire potential status of effectiveness in the school environment from the relationship of self-formation and self-knowledge, on the part of the individuals belonging to the environment with their own environment.

KEYWORDS: Bildung, cultural formation, democratic management.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo tem o propósito de estudar a conceituação do termo Bildung, como elemento preponderante para “se ter uma” gestão escolar democrática. Para tal, toma-se como questão central, a abordagem tratando de Bildung, enquanto facilitadora da compreensão do caráter da gestão democrática presente na instituição escolar (ou a ausência da mesma).

A contextualização necessária de Bildung evidencia a tentativa em compreender as características da gestão escolar, tanto democrático-participativas quanto autoritárias, e diretamente adotadas pelo gestor nas suas ações cotidianas na escola. A compreensão de gestão (por parte dos gestores e do Estado) tornou-se integrante da formação cultural inerente aos sujeitos que compõe a sociedade. Direcionamentos e posicionamentos de gestores e professores refletem a sua forma de “ver e compreender o mundo”, a sua formação enquanto “seres individuais” vinculados ao “todo” da sociedade.

Num primeiro momento, o estudo traz uma breve abordagem sobre o conceito de Bildung. Posteriormente, aborda a ideia da formação cultural como elemento determinante na objetivação da gestão escolar democrática, enfatizando sobre a participação da comunidade em questões inerentes à gestão das atividades escolares, expressando a autonomia dos sujeitos; e ainda, de questões relativas a postura autoritária da atuação do diretor escolar e das determinações emanadas pelo Estado.

2 | O CONCEITO DE BILDUNG

No que se refere à ideia de formação, os gregos traduziram-na como *Paideia*, os latinos como *Humanitas* e os modernos (alemães) como *Bildung*. Independente do período e das distintas tradições culturais e pedagógicas que as separam, há em comum a concepção de formação cultural como escopo da constituição do humano (CENCI, 2016).

Cenci (2016), mencionando Berman (apud Suarez, 2005) cita que o conceito de Bildung, num sentido mais amplo e conhecido, significa formação cultural. A palavra alemã *Bildung*, na sua utilização, remete-nos para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte. Acima de tudo, Bildung tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo. Por sua vez, (Fabre 2011, p. 216) enfatiza que

[...] la *Bildung* es trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio. Ella apunta a hacer de la individualidad una totalidad armoniosa, lo más rica posible, totalidad que en cada uno permanece vinculada a su estilo singular, a su originalidade.

Zuin, Pucci e Oliveira (2000), embasados em Adorno, mencionam que o conceito de formação cultural possui fortes laços com a própria história alemã, em que o termo formação cultural é intrínseco a cultura (*kultur*), sendo praticamente similares. Enquanto *Kultur* aproxima-se das realizações humanas objetivas, a *Bildung* possui vinculações às transformações da esfera subjetiva. A base de ambos os conceitos está relacionada à ascensão da classe burguesa alemã, responsável pelas produções culturais que sinalizavam um futuro diferenciado dos hábitos e costumes sustentados pelos nobres europeus. O futuro idealizado, “[...] seria aquele em que a formação cultural poderia ser objetivada, de tal maneira que haveria um auto reconhecimento do espírito, numa miríade de manifestações culturais, a saber, a filosofia, a arte, a ciência, a literatura e a música, entre outros” (ZUIN, PUCCI, OLIVEIRA, 2000, p. 56).

No intento de relacionar a conceituação de *Bildung* com a tradicional caracterização daquilo que define o perfil da função/ação da gestão escolar, torna-se possível compreender que a autonomia indica o pilar fundamental para o processo de formação na atividade humana. Portanto, necessária aos sistemas democráticos e de participação dos integrantes das comunidades escolares, indo além da mera formalização da representatividade. Assim, conforme Tommaselli (2012, p.35),

[...] a cultura que privilegia o desenvolvimento da *Bildung* tem como objetivo final o desenvolvimento das potencialidades humanas, em seu grau mais elevado, fato esse que proporcionaria uma sociedade mais humanizada, gerando condições para a produção de indivíduos independentes, criativos e autônomos. A idéia de *Bildung* presente na discussão teórica de Adorno e dos filósofos da escola de Frankfurt tem como ideal esse desenvolvimento completo da *Bildung*, como característica fundamental da essência humana. Nesse contexto, a autonomia é um elemento fundamental para que esse processo se efetive com sucesso, visto que ela é uma das potencialidades intrínsecas ao ser humano e que, contudo, se encontra adormecida nesse momento.

3 | A FORMAÇÃO COMO ELEMENTO NECESSÁRIO A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

A formação é a cultura vista pelo lado de sua apropriação subjetiva, no entanto possui um duplo caráter: inerente à sociedade e realiza a intermediação entre esta e a semiformação. Apropriando-se da linguagem alemã atual, se compreende cultura como a cultura do espírito. O conceito de formação, conforme construído historicamente, emancipou-se com a burguesia, e rompeu com antigas tradições, principalmente teológicas. A formação adquiriu sentido de reflexão e consciência de si mesma; sua efetivação seria a de aderir a uma sociedade burguesa de indivíduos livres e iguais. A formação serviria como suporte aos indivíduos cientes de sua própria consciência,

mesmo atuando em sociedade, formação essa tida como condição vinculante a uma sociedade autônoma, isto é, quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo (ADORNO, 1996).

A aproximação entre formação cultural e gestão democrática adquire status de imprescindibilidade. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), a concepção democrática-participativa tem sua base na relação orgânica entre a direção e a participação dos demais sujeitos da equipe, posiciona-se no sentido da busca de objetivos comuns por todos, enfatizando a tomada de decisões coletivas. No entanto, após as decisões tomadas coletivamente, cada membro da equipe deve assumir sua parte no trabalho, submetendo-se a coordenação e avaliação sistemática.

Esse sistema de organização escolar fortalece a combinação sobre as relações humanas e sobre a participação das decisões focando o êxito dos objetivos específicos da escola, valorizando os mecanismos internos do processo organizacional: o planejamento, a organização, a direção, a avaliação. A gestão participativa, além de propiciar elementos vinculantes ao exercício da gestão democrática, se coloca, como um direito de cidadania, requerendo deveres e responsabilidades. Isto é, “[...] a gestão democrática, por um lado, é a atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns; por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 326).

O entendimento de que se há sobre gestão democrática, e conseqüentemente as ações dos sujeitos envolvidos nesse processo, é inerente a formação dos mesmos mediante preceitos humanísticos, democráticos (ou não). Na ideia de formação cultural se acredita,

[...] uma humanidade sem *status* e sem exploração, e tão logo ela se deixa contaminar com isso e se imiscui na práxis dos fins particulares dignificados como trabalho socialmente útil, ela comete sacrilégio a si mesma. Ela, no entanto, não se torna menos culpada por sua pureza, que se torna ideologia (ADORNO, 1996, p. 28).

Sobre a ideia de formação, repontam momentos de finalidade, esses a priori, deveriam capacitar os indivíduos a tornarem-se postulantes da razão, em uma sociedade também racional, sendo sujeitos livres em uma sociedade livre, portanto,

[...] isso seria tanto melhor atingido quanto mais cada um estivesse formado por si mesmo. E quanto menos as relações sociais, em especial as diferenças econômicas, cumprem esta promessa, tanto mais energicamente se estará proibido de pensar no sentido e na finalidade da formação cultural. Não se deve tocar na ferida de que ela, sozinha, não garante uma sociedade racional. Aferra-se desde o começo à enganosa esperança de que a formação cultural poderia, por si mesma, fornecer aos homens o que a realidade lhes recusa. O sonho da formação — a libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade — é falsificado em apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição. No ideal de formação, que a cultura institui de maneira absoluta, destila-se o caráter duvidoso da cultura (ADORNO, 1996, p. 29).

Partindo do pressuposto, de que há a necessidade, de comportar a ideia de

formação para “se ter” uma gestão escolar democrática, é imperativo o papel da comunidade escolar nesse sistema. Quando menciona-se “gestão democrática da escola”, implicitamente deve estar a participação da comunidade no processo de gestão. Entretanto, quando se utiliza a terminologia “gestão democrática da escola”, para analisar os vínculos que tal gestão possui com a comunidade, torna-se possível a caricatura destinando

[...] a ela um caráter de exterioridade ao processo democrático que se daria no interior da escola como se, consubstanciada a democracia na unidade escolar, a comunidade fosse apenas mais um fator a ser administrado por meio das “relações” que com ela se estabelecessem (PARO, 1997, p. 15).

Paro (1997), por sua vez, reforça o fato de que, se entendemos a comunidade como elemento preponderante ao processo de democratização das relações na escola, é óbvio que uma gestão democrática deve contemplar a comunidade como parte integrante.

Conforme Adorno (2003), a essência é pensar a sociedade e a educação em seu devir, pois somente assim haveria a possibilidade de fixar alternativas históricas, tendo por princípio a emancipação de todos, no intuito dos indivíduos tornarem-se emanados de história, aptos à emancipação e à interrupção da barbárie. A educação não pode estar meramente vinculada à formação da consciência de si, sendo necessário desvincular-se do direcionamento “[...] subjetivista da subjetividade na sociedade capitalista burguesa. A “consciência” já não seria apreendida como constituída no plano das representações, sejam ideias oriundas da percepção ou da imaginação, ou da razão moral” (ADORNO, 2003, p. 16).

Contudo, “[...] seria apreendida como experiência objetiva na interação social e na relação com a natureza, ou seja, no âmbito do trabalho social” (ADORNO, 2003, p. 16). A formação, que por fim levaria os sujeitos à autonomia, requer levar em consideração as condições que estão dispostas a produção e a reprodução da vida humana na sociedade e seu vínculo com a natureza.

No que tange a autonomia dos sujeitos e suas relações em sociedade, objetivando mecanismos democráticos, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 328) salientam que “[...] a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”. Assim, a ideia de gestão democrática fundamenta-se no princípio de autonomia, que é a capacidade dos indivíduos e de grupos na livre condução da própria vida. Nesse sentido, a autonomia é encarada como contrária aos meios autoritários de tomada de decisão. Sua efetiva concretização dar-se-á mediante a participação, da definição de objetivos e processos, bem como, da construção coletiva dos espaços de trabalho nas instituições. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003).

Mesmo apresentando, a autonomia, uma terminologia estreitamente próxima ao termo – gestão democrática - podendo ser compreendida como causa, efeito, ou

natureza mesma da democratização da gestão, é um problema que ainda se põe de maneira complexa. O ambiente extremamente plural da educação pública, permeado por inúmeros elementos, interfaces e interdependências, resulta em diversos e contraditórios interesses. Geralmente, a autonomia (em especial, em ambientes escolares) é reivindicado, quando interesses e opiniões singulares são desmerecidos. Tal fato, se dá, em parte, pelo senso comum construído sobre a noção de autonomia vinculado com liberdade total ou independência total (LUCE e MEDEIROS, 2006).

A autonomia é um espaço de forças, onde se enfrentam e equilibram distintos possuidores de influência, seja, externa ou interna. Tais influências derivam tanto do governo, quanto, dos professores, educandos, pais e demais membros da sociedade local (BARROSO, 2013). Para o autor, a autonomia, assim, afirma-se “[...] como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais [...]” (p.27).

Por sua vez, a participação da comunidade na gestão da escola pública, encontra também, inúmeros entraves para se concretizar. Por isso, um dos princípios básicos para que haja a sua promoção é a convicção da relevância e necessidade da mesma. A evidência maior, pela necessidade da sociedade participar das organizações sociais, situa a fragilidade da democracia liberal, que restringe a maioria da população apenas ao ato de votar, privando-a dos processos de controle das ações governamentais, sendo perceptível que “[...] uma democracia efetiva exige controle democrático do Estado” (PARO, 1997, p. 17). Fazendo menção entre a participação e o contexto social econômico. A participação efetivada pela comunidade escolar, torna inerente à identificação com os problemas da comunidade, isto é, uma relação de aproximação ou afastamento: “[...] se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola? ” (PARO, 1997, p. 27).

Muitas experiências são desenvolvidas, sob o desígnio de ser participação, no entanto muitas dessas experiências apresentam resultados mais negativos do que positivos, em relação ao compromisso dos indivíduos envolvidos com a qualidade dos fins educacionais (LUCK et al, 2009). Tal situação efetiva-se “[...] quando, em nome da construção de uma sociedade democrática ou da promoção de maior envolvimento das pessoas nas organizações, promove-se a realização de atividades que possibilitem e até condicionem a sua participação, sem, contudo, estarem orientadas para a melhoria efetiva dos resultados educacionais [...]” (p. 17). Para Nogueira (2011), a gestão participativa, não trata-se de uma operação isenta de obstáculos, de dificuldades e de problemas. Ao contrário disso, conforme o autor, todo processo de intensificação democrática, em que a participação de indivíduos anteriormente excluídos dos processos de decisão, tendem a galgar espaços, torna a gestão participativa alvo de disputas, ataques, objeto de cobiça e manobras diversionistas.

Relacionando esses mecanismos entrepostos, isto é, a interação social e a natureza,

[...] ocorre uma interferência na apreensão da sociedade pelos seus “sujeitos” pelo mecanismo da “semiformação”: seja com conteúdo irracionais, seja com conteúdo conformistas. Em ambos os casos mobilizam-se traços autoritários da personalidade, conforme os estudos sobre “A personalidade autoritária”, desenvolvidos pelos frankfurtianos nos EUA. No primeiro caso, para apelos contra a razão e a vida intelectual e cultural; e no outro caso, favorecendo a fraqueza do eu, estimulando o comportamento de assimilação e adaptação das massas, canalizando os interesses ao existente” (ADORNO, 2003, p. 21).

Com isso, “[...] o conceito de “semiformação” constitui a base social de uma estrutura de dominação [...]” (ADORNO, 2003, p. 23). A transformação da escola remete à necessidade de sua apropriação pela classe trabalhadora, transformação essa, no sentido de mudança do sistema de autoridade e da distribuição do trabalho no interior da escola, que muitas vezes é hierarquizado, centrado na figura do diretor. O diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima na escola, dando a expressar poder e autonomia, mas por outro lado, é um “defensor do Estado”. Primeiramente, deve ter uma competência técnica e conhecimento dos princípios e métodos necessários à administração escolar, no entanto, perante os escalões superiores, não possui autonomia. Essa contradição, isto é, a falta de autonomia do diretor sinaliza a própria falta de autonomia da escola e, assim sendo, a escola torna-se um espaço não autônomo, que acaba refletindo no educando (e a classe trabalhadora), na apropriação do saber e na formação da consciência crítica (PARO, 1997).

Entre os autoritarismos da escola, os de ordem institucional, estão entre os que mais minimizam a efetivação das relações democráticas e, conseqüentemente, a participação da comunidade no contexto escolar. A escola pública, inserida na sociedade autoritária, organiza-se com base nas relações verticais, de mando e submissão, desprezando as relações horizontais, de cooperação e solidariedade entre indivíduos (PARO, 1997). Essa situação favorece a existência de “uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária, e não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orientando-se na direção oposta à da democracia” (PARO, 1997, p. 19).

Entre os elementos de caráter essencialmente políticos, está a negação do Estado em fornecer ensino de boa qualidade e, concomitantemente, do afastamento da gestão escolar dos indivíduos que poderiam agir de forma a obtê-la. Com isso, desenvolve-se uma esfera técnica, ao se exigir dos diretores cursos específicos para administração escolar, ressaltando a “instrumentalização” como meio para superação dos problemas da escola, como se o problema da escola fosse técnico (administração de recursos) e não político (omissão do Estado em propiciar recursos) (PARO, 1997).

Nesse viés, a concepção técnico-científica modela a ótica burocrática e tecnicista da escola. A direção centralizada está focada em uma única pessoa, as decisões dispõem de um caráter vertical, bastando executar um plano pré-elaborado, com a ausência da participação dos professores funcionários e educandos. A organização da escola detém uma realidade objetiva, de caráter técnico, planejada e organizada a fim de obter índices qualificados de eficácia e eficiência. Nesse sistema, de organização

hierarquizada da escolar estão explicitamente definidos os cargos, funções, normas e regulamentos. A versão conservadora dessa organização é denominada de administração clássica ou burocrática. A versão contemporânea é identificada como modelo de gestão da qualidade total, articulada por métodos e práticas da administração empresarial (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003).

Contra-pondo-se a visão técnica, do contexto escolar, há apontamentos (conforme pesquisas realizadas por Vítor Paro em São Paulo), considerando a necessidade da participação da comunidade, na efetiva gestão da escola, com o pressuposto de fortalecer a autonomia em relação aos interesses do Estado. Torna-se evidente a frágil probabilidade do Estado em esforçar-se com a democratização do saber, restando a responsabilidade à sociedade civil (PARO, 1997).

Nesse sentido, é importante a reflexão sobre a distribuição da autoridade no interior da escola. Com isso, o diretor não estará perdendo o poder, pois não o detém, e sim ampliando as responsabilidades e possibilitando o “poder” à escola. A participação de todos os segmentos da escola (educadores, educandos, funcionários e pais), nas decisões sobre o encaminhamento de suas ações, poderá fornecer condições condizentes para reivindicar o fortalecimento da escola quanto a autonomia e a gestão de recursos. Nesse aspecto, o conselho escolar é um expoente a ser explorado (PARO, 1997).

A democratização se faz na prática, pois a democracia somente se concretiza por atos e relações que ocorrem no nível da realidade concreta. Segundo Paro (1997), tal contexto, apesar de apresentar obviedade, nem sempre é levado em consideração pelos educadores. Estes apropriam-se de concepções teóricas que ressaltam a necessária efetivação de uma prática social e escolar embasada em relações não-autoritárias. Todavia, muitas vezes, aceitam o discurso democrático, mas não o realizam como prática democrática.

A democracia é um processo globalizante, que deve atingir cada sujeito, na plenitude de sua personalidade, sendo que “não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la [...]”, no entanto “[...] a prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nesta premissa” (PARO, 1997, p. 25). Nesse interim, é na relação com a formação do indivíduo que a “visão” de gestão eclode como centralidade dos fatos. A formação cultural, conforme Adorno (2003, p. 64), somente pode ser adquirida mediante a espontaneidade e interesse do indivíduo, inerente “[...] a disposição aberta, a capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É pertinente a necessidade de considerar a ideia de formação cultural para alicerçar a compreensão de gestão escolar democrática. A efetivação das ações

no ambiente escolar (ou a não efetivação), condizentes à concepção de gestão democrática, está estreitamente vinculada com a formação cultural obtida/construída pelos sujeitos no decorrer de sua existência. E aqui, de modo específico, o perfil do gestor, com tendências democráticas ou autoritárias, pode ser determinado por sua formação, enquanto pertencente a determinado grupo social, familiar ou contexto socioeconômico.

Indicações proximais à gestão democrática, como participação e autonomia, somente adquirem status potenciais de efetivação no ambiente escolar, a partir da relação de auto formação e conhecimento de si por parte dos sujeitos pertencentes ao meio e com o próprio meio. A participação, por um lado, deve constituir-se como espaço dialógico de criação de mecanismos para a inclusão da comunidade escolar nas decisões das instituições escolares e, por outro, como autonomia, resultante da capacidade do indivíduo em se compreender como *ser* capaz de refletir e conduzir seus próprios direcionamentos.

O afastamento de preceitos autoritários por parte dos gestores e professores é elemento necessário à gestão democrática. Esse afastamento, no entanto, requer desejo de modificar as práticas nocivas a participação da comunidade escolar. E o desejo de transformação é resultante do entendimento (da formação) que há sobre concepção de gestão. No entanto, a gestão democrática – participativa - está à mercê de fatores que extrapolam o interior da escola, fatores estes que dizem respeito ao Estado e a seu viés de aplicabilidade de políticas educacionais, que podem tanto diminuir quanto maximizar a participação e o autoritarismo no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura. **Educação e Sociedade**, ano 17, n.56, p. 24-56, set./dez. 1996.

_____. **Educação e emancipação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2003.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CENCI, Ângelo. **Elogio da formação**. Passo Fundo, 2016 (Mimeo).

FABRE, Michel. “Experiencia y formación: la Bildung”. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, num. 59, enero – abril, 2011; pp. 215-225.

LIBÂNEO, José; OLIVEIRA, João; TOSCHI, Mirza. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCE, Maria; MEDEIROS, Isabel. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. In: LUCE, Maria B.; MEDEIROS, Isabel P. (org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

LUCK, Heloisa et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 6. ed. Petrópolis, RJ:

Vozes, 2009.

NOGUEIRA, Marco. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vítor. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

SUAREZ, Rosana. **Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural)**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.ph?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2005000200005. Acesso em: 29.05.2016.

TOMMASELLI, Guilherme. **Formação e semiformação nos escritos educacionais de Theodor Adorno**. Marília: UNESP, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, 2012.

ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

A JUSTIÇA E A META 19: QUESTÕES EM TORNO DO CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Carmem Lúcia Albrecht da Silveira

Universidade de Passo Fundo - UPF/ PPGedu/
Passo Fundo/RS

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Universidade de Passo Fundo - UPF/ PPGedu/
Passo Fundo/RS

RESUMO: O texto debate a gestão democrática do ensino a partir de um mapeamento sobre as diferentes metodologias que dão acesso ao cargo de diretor/gestor escolar e baseado em experiências de municípios sul-rio-grandenses. Problematisa a consequência direta do silêncio das legislações reguladoras e da ocorrência destas diferentes metodologias: a judicialização da questão. Adota a metodologia quali-quantitativa, baseada em questionários e em análise documental. Apresenta a problematização relacionada à meta 19 do Plano Nacional de Educação, sob resguardo da Lei 13.005/2014, no que tange ao provimento do cargo do diretor/gestor escolar, evidenciando a judicialização da questão. Ratifica a relevância da Lei 13.005/2014, no que tange a necessária regulamentação da questão, evitando que o provimento ao cargo fique condicionado ao debate jurídico.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática. Meta 19. Plano Nacional de Educação.

ABSTRACT: The text discusses the democratic management of teaching, from a mapping of the different methodologies that can provide access to the position of school manager at the local level, based on the experiences of South Rio Grande municipalities and especially to question a direct consequence of silence of the regulatory laws on the subject and the occurrence of these different methodologies: the legalization of the matter. Adopting a qualitative and quantitative methodology based on questionnaires and document analysis, the text presents the questioning about the target 19 of Law 13.005/2014, especially concerning the filling of the position of school manager, evidencing the legal arguments used in the legalization process of issue. In conclusion, confirms the relevance of the text of Law 13,005 / 2014 regarding the necessary regulation of the issue, preventing one of the democratic management mechanisms - the provision of school manager - be conditioned exclusively to the legal discussion on the subject.

KEYWORDS: Democratic management. Goal 19. National Education Plan.

1 | PALAVRAS INICIAIS

A previsão legal do princípio de “gestão democrática” para a educação, alcança já

quase trinta anos. Aparece textualmente na Constituição Federal de 1988, no Art. 206, inciso VI, sendo repetido posteriormente em diversas legislações reguladoras, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, no seu Art. 3º, inciso VIII e no Art. 14 da mesma Lei. Aparece, recentemente, na Lei 13.005/2014, Art. 2º., inciso VI, além do Art. 9º. e dá menção explícita a este princípio na Meta 19. Entretanto, embora

[...] existam na Constituição Federal mais recente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional referências e princípios da gestão democrática e da qualidade do ensino público, essas disposições legais esbarram [...] na insuficiência em descrever e definir com maior precisão mecanismos que garantam ações administrativas educacionais efetivamente mais democráticas (PASSADOR; SALVETTI, 2013, p. 480)

A meta 19 do Plano Nacional de Educação - PNE, sancionado em junho de 2014, parece encaminhar-se para a resolução desse problema, quando orienta para:

[...] assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (BRASIL, 2014).

A experiência em estabelecer “na forma da lei” à gestão democrática da educação, possivelmente, tenha sido acarretado pelo vínculo – conforme o texto da Lei 13.005/2014 -, ao princípio de gestão democrática, explicitamente manifesto nos dois artigos: o Art. 2º. e o Art. 9º. que, por prático, focaliza providências a cada ente federado, quanto à regulamentação de leis específicas tratando do tema.

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (BRASIL, 2014).

De igual forma, o anexo traz, em sua meta 19, uma série de ações estratégicas para garantir a tratativa como, por exemplo, na estratégia 19.1 (do anexo), onde prioriza o repasse de transferências voluntárias da União aos entes federados, os quais tenham afirmado legislação específica em regulamentar a questão. Atualmente, o financiamento tem se fortalecido como agenda educacional contemporânea, ao ligar diretamente veios de recursos com a existência de legislações regulamentadoras sobre gestão democrática. Isso parece ser uma maneira – bastante convincente – de impulsionar os entes federados quanto ao debate sobre a gestão democrática, articulada aos devidos sistemas educacionais.

Nas estratégias, por sequência, ainda estão estabelecidos indicadores objetivos para a mensuração da gestão democrática. Por fim, na estratégia 19.8 está mencionada a criação de possível nova avaliação em larga escala com a previsão de “prova nacional específica”, destinada a “subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos”.

Partindo da premissa de que o debate acadêmico, social e político colabora

na forja de consensos provisórios, podendo auxiliar no estabelecimento de ações políticas, o texto intenta fornecer subsídios para o debate, quando mapeia diferentes metodologias adotadas para o provimento do cargo do diretor/gestor escolar, em escolas municipais sul-rio-grandenses, buscando identificar dados potencializadores voltados à discussão evidenciando a gestão democrática da educação pública.

Em que pese, a legislação específica do Rio Grande do Sul - Lei n.º 10.576, de 14 de novembro de 1995, atualizada pela Lei n.º 13.990, de 15 de maio de 2012 -, cujo conteúdo dispõe sobre a gestão democrática do ensino público, no sistema estadual de ensino, a previsão de votação direta pela comunidade escolar para indicação de diretores e vice-diretores tem força legal apenas nas escolas da rede estadual de ensino, sendo que as escolas pertencentes as redes públicas municipais ficam sujeitas às legislações locais. Desse modo, pode haver uma variedade de critérios e metodologias para o provimento do cargo de gestor, em âmbito local.

Literaturas da área de administração educacional, têm pontuado a possibilidade de quatro formas básicas de acesso ao cargo do diretor/gestor escolar, estando entre elas: a nomeação; o concurso público; a eleição e o esquema misto (GADOTTI; ROMÃO, 2004). Em igual relação, Vieira e Medeiros (2006) referenciam a classificação, com ligeiras alterações de nomenclatura, sendo elas: indicação do executivo; eleições diretas na forma da lei; concurso e/ou seleção e, combinação de uma ou duas das formas anteriores.

Portanto, em tese, o texto preocupa-se com a problematização da meta 19 da Lei tratando do Plano Nacional de Educação 2014/2024 – Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014 -, mormente ao que tange o provimento do cargo de diretor/gestor escolar, pautada pelo mapeamento relativo as diferenciadas metodologias - de escala local - das experiências de municípios sul-rio-grandenses, dando acesso ao cargo de diretor/gestor escolar. Destaca, a conseqüente problemática ocasionada pelo silenciamento das legislações reguladoras de provimento da gestão escolar, das redes de educação municipal e da decocorrência jurídica dessas diferentes metodologias: a judicialização da questão.

2 | OS ACHADOS DA PESQUISA

No estado do Rio Grande do Sul, existem 497 municípios (IBGE, 2013), dos quais 122 municípios (24,54%) participaram da pesquisa exploratória amostral, realizada de janeiro a dezembro de 2014, através de dois tipos de fontes de coleta de dados: a) questionário próprio enviado a todos os municípios do Rio Grande do Sul, através dos endereços fornecidos nos portais públicos das prefeituras e, b) consulta a fontes documentais obtidas igualmente nos sites de algumas prefeituras, onde constam legislações públicas sobre o tema.

A organização da coleta dos resultados da pesquisa, relacionada à política de provimento dos diretores/gestores dos municípios do Rio Grande do Sul, considera

a definição das mesorregiões que, por sua vez, está incorporada ao aporte dos municípios, desta forma distribuídos: Região Metropolitana de Porto Alegre - contemplando 98 municípios; Região Nordeste Rio-Grandense - contemplando 54 municípios; Região Noroeste Rio-Grandense contemplando 216 municípios; Região Sudoeste Rio-Grandense – contemplando 19 municípios; Região Sudeste Rio-Grandense - contemplando 25 municípios; Região Centro-Occidental Rio-Grandense - contemplando 31 municípios e Região Centro-Oriental Rio-Grandense - contemplando 54 municípios.

Dos 122 municípios partícipes da pesquisa amostral, 87 deles (ou 71,31% do total) cientificaram que, para preenchimento do cargo do diretor/gestor escolar, adotam a livre indicação por parte do executivo local. Por seu turno, 27 municípios da amostra (ou 22,13%) adotam a eleição direta para os cargos gestores das escolas, sendo que 08 municípios respondentes (6,55%) utilizam o chamado esquema misto (uso combinado de duas ou mais formas de provimento).

Ocorre que, dentre os municípios que não realizam eleições de diretores, houve o retorno de cinco questionários informando que os mesmos não adotam o critério da eleição em razão da existência de acórdãos judiciais que impedem formalmente a eleição como forma do provimento, tomando como justificativa ser o provimento - nomear e exonerar livremente os titulares de cargos de direção, chefia e assessoramento - prerrogativa do Chefe do Poder Executivo, de acordo com os artigos 8º, 10, 32 e 82, inciso VII, da Constituição Estadual do Rio Grande do Sul. Nesse ponto, parece existir uma consequência direta do silêncio – ou da ausência de critérios objetivos - das legislações reguladoras sobre o assunto, restando pelo consentimento na ocorrência de diferentes metodologias para o provimento do cargo de diretor/gestor: a judicialização da questão.

Por outro lado, o passo seguinte da pesquisa materializou-se através do levantamento realizado junto ao sistema on-line do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul (www.tjrs.jus.br), efetivado pela pesquisa e levantamento de acórdãos públicos que versassem sobre as ADIs – Ações Direta de Inconstitucionalidade – quanto ao provimento de cargos do diretor/gestor escolar. Mediante a busca primária, houve o levantamento (via sistema) correspondente a 53 processos municipais. Tais municípios estariam arrolados em alguma tramitação judicial envolvendo a gestão escolar municipal (dados coletados junto ao site www.tjrs.jus.br, em dezembro de 2014). Entre esses, destacam-se processos movidos, principalmente, por prefeitos e procuradores de justiça dos municípios, tratando da possível inconstitucionalização das leis locais, quanto ao provimento do cargo de diretor/gestor dos educandários públicos municipais.

Entre os 53 municípios associados à pesquisa, cujos nomes encontram-se citados nas decisões judiciais públicas e publicadas pelo site do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, a maior parte concentra-se na mesorregião geográfica do Noroeste Rio-grandense, com 17 municípios ou 32% do total. Por sua

vez, a mesorregião Metropolitana de Porto Alegre apresenta o segundo maior índice quanto à judicialização, com 10 municípios ou 19%, entre os municípios envolvidos no cômputo geral da pesquisa em tela. Às mesorregiões citadas, segue-se em aspecto quantitativo, a mesorregião do Nordeste Rio-Grandense, que contempla a fatia de 13% dos processos arrolados - 07 municípios -, assim como, a mesorregião do Sudeste Rio-Grandense, com a igualmente de 07 municípios - outros 13% - do total. A mesorregião do Sudoeste Rio-Grandense acolhe a representatividade de 11% quanto à judicialização da política de provimento da gestão escolar municipal. Por fim, as Mesorregiões Centro Oriental Rio-Grandense e Centro Ocidental Rio-Grandense apresentam o mesmo valor quanto à representatividade de judicialização das políticas municipais tratando da gestão escolar – 6% do total.

O agrupamento dos 53 municípios, cujo nome encontram-se associados aos processos judiciais, envolvendo a disputa pela legitimidade/legalidade na condução de professores ligados a rede pública dos municípios sul-rio-grandense ao cargo de diretor/gestor escolar, no âmbito das escolas da rede municipal, percorrem o período temporal entre os anos de 2000 a 2009, os quais representam o quadro de 32 procedimentos judiciais. Da mesma forma, o recorte temporal entre o período de 2010 a 2014, apresenta o quadro de 21 procedimentos judiciais no tocante ao provimento do cargo.

3 | AS CONSTITUIÇÕES, A JUDICIALIZAÇÃO E O PROVIMENTO DO DIRETOR/GESTOR ESCOLAR MUNICIPAL

A Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, datada de 3 de outubro de 1989, em seu Art. 8º, diz que:

O Município, dotado de autonomia política, administrativa e financeira, reger-se-á por lei orgânica e pela legislação que adotar, observados os princípios estabelecidos na Constituição Federal e nesta Constituição.

Também, essa mesma Constituição, prescreve no seu Art. 20 as orientações quanto ao provimento do cargo público do funcionalismo, dizendo que:

A investidura em cargo ou emprego público assim como a admissão de empregados na administração indireta e empresas subsidiárias dependerão de aprovação previa em concurso público de provas ou de provas e títulos, ressalvadas as nomeações para cargos de provimento em comissão, declarados em lei de livre nomeação e exoneração.

Por sua vez, o Art. 32 desta Constituição, determina que:

Os cargos em comissão, criados por lei em número e com remuneração certos e com atribuições definidas de direção, chefia ou assessoramento, são de livre nomeação e exoneração, observados os requisitos gerais de provimento em cargos estaduais. (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 12, de 14/12/95) (Vide Lei Complementar n.º 10.842/96) (Vide ADI n.º 1521/STF)

A seção I do capítulo II da Constituição em pauta, resguarda orientações quanto

ao trato da educação. Define os seguintes termos em seu Art. 196:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, baseada na justiça social, na democracia e no respeito aos direitos humanos, ao meio ambiente e aos valores culturais, visa ao desenvolvimento do educando como pessoa e a sua qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania.

Segue determinando no Art. 197 que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI – gestão democrática do ensino público.”

A inconstitucionalidade do § 1º do Art. 213 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul orienta que “Os diretores das escolas públicas estaduais serão escolhidos, mediante eleição direta e uninominal, pela comunidade escolar, na forma da lei” (Declarada a inconstitucionalidade do dispositivo na ADI nº 578/STF, DJ de 18/05/01) que alimenta e colabora nas razões de julgamento dos processos posteriores quanto as judicializações ocorrentes nos municípios.

Entretanto, se faz necessário considerar a existência de duas matérias antagônicas da gestão democrática da educação: *de um lado, o provimento de cargos em comissão; de outro, o princípio de gestão democrática do ensino público.* Ao tomarmos a eleição de diretores como o único mecanismo da gestão democrática, estaremos diante de um paradoxo. No entanto, se tomarmos a clara referência constitucional do princípio de provimento dos cargos comissionados, bem como, se considerarmos que a eleição de diretores é uma das formas possíveis de provimento, entre os tantos possíveis instrumentos da gestão democrática, o paradoxo perde força.

Ratifica a reflexão, o pequeno fragmento textual da explanação realizada no relatório do processo julgando a inconstitucionalidade de lei municipal [...] datado de 10 de março de 2003: “O ato de nomear para cargos em comissão é de exclusiva competência do Chefe do Poder Executivo, sob pena de violação dos artigos 10, 60, II, “b”, 82, VII, todos da Constituição Estadual”, sublinhada por outra decisão, datada de 15 de agosto de 2005 quando expressa a afirmativa:

[...] qualquer regramento que disponha sobre a forma de provimento dos cargos de diretor de escola é inconstitucional, porque, cuidando-se de cargos de confiança, ofende prerrogativa do Chefe do Poder Executivo, assegurada pelo inciso II do art. 37 da Constituição Federal e pelo inciso XXV do art. 84 do mesmo diploma [...] Enaltece que o § 1º do art. 213 da Constituição Estadual, o qual previa a eleição dos diretores das escolas públicas estaduais, restou declarado inconstitucional.

A aparente incongruência, entre os dispositivos legais, sinaliza a força normativa que se espera da Meta 19 do Plano Nacional de Educação, uma vez que a judicialização ocorre “nos vazios deixados pelos poderes representativos” (MELLO, 2013, p. 7), de forma que o sistema democrático de direito pode favorecer a judicialização das políticas públicas, pois diante dos impasses entre grupos, convoca-se a corte judicial para traduzir a legislação e a interferência no processo público da gestão educacional.

Examinando o teor dos acórdãos, entre as ações judicializadas, até o período de 2008/2009, ocorre o fato de que os Desembargadores das Cortes mantiveram prioritariamente a *unanimidade* de votos em preservar a inconstitucionalidade das

Leis Municipais, como resultado dos Acórdãos, leis estas providenciando à eleição de diretores para prover o cargo. Entretanto, o ano de 2010 localiza ponto singular entre os relatórios de Acórdãos das Ações. As judicializações convocadas por prefeitos ou procuradores da justiça sofrem interpretação e interpelações diferenciadas por alguns desembargadores. Priorizam a contestação, dando vistas a considerar constitucionais as leis municipais, tomando como básico a orientação dos aspectos democráticos da Constituição e diante das orientações paradigmáticas atuais, ou seja, denotando teor interpretativo distinto para o rigor da Carta Magna sul-rio-grandense.

De maneira geral, os argumentos utilizados para julgar inconstitucionais as leis municipais, conduz-se pelo princípio de que a eleição direta e uninominal, para diretores e vice-diretores da rede municipal de ensino dos municípios sul-rio-grandenses, afronta os artigos 32, caput e 82 XVIII, aplicáveis aos Municípios por força do artigo 8º, caput, todos da Constituição Estadual, uma vez que tais dispositivos legais determinam a competência para prover cargos de comissão – entendidos aqui como também os cargos de direção nas escolas municipais, uma vez que, em geral, tais cargos contam com remuneração ou gratificação comissionada - ser privativa do Chefe do Poder Executivo.

Por outro lado, os argumentos utilizados para validar as legislações locais, que decidiram pela eleição de diretores – decisões que ganham força a partir de 2010 -, consideram que os legislativos municipais teriam autonomia para providenciar outra forma de provimento ao cargo do diretor/gestor escolar, uma vez que se trata de um cargo diferenciado dos demais cargos comissionados estatais ou de autarquias. Nesta direção, é significativo o despacho arrolado em 13 de maio de 2013, sinalizando empenho para a argumentação do debate, quando manifesta que:

[...] se deve entrever a disposição legislativa municipal em que, sem vício de iniciativa, o Município, no exercício de sua autonomia municipal, decida submeter a indicação dos diretores de escola à prévia e democrática escolha da comunidade escolar.

Parece que o debate está apenas começando...

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No silêncio da legislação reguladora, impasses e interpretações ganham espaço. A justiça só é acionada porque há espaço e dúvidas para tal procedimento. A ausência de legislação específica sobre a questão, autoriza – e mesmo reivindica -, os procedimentos de judicialização da questão. Enquanto, no Estado do Rio Grande do Sul, ocorrem duas formas diferenciadas de provimento a diretor/escolar, qual é a face da gestão democrática que se discute? Qual é a gestão democrática que está sendo protagonizada para as redes de educação pública?

Evidencia-se, diante dos registros do relatório da pesquisa, que os administradores exercem o direito do comando manifesto no Estado - pelo poder de legislar do governo

jurídico. O estado impõe a autoridade em conformidade com o “aparato de coerção estatal que assegura legalmente a disciplina dos grupos que não consentem, nem ativa nem passivamente” (CARVALHO, 2009, p. 28) a dominação ideológica, ou seja, o poder advém do centro. O poder, legítima pela tradição, a possibilidade dos governantes de, ao mesmo tempo amparar, limitar e destinar aos governados direitos e deveres outorgados pela legalidade.

Todavia, o procedimento técnico e jurídico não é alheio ao debate crítico sobre o próprio conceito de gestão democrática. No acórdão, datado de 17 de novembro de 2003, está registrada a seguinte manifestação:

Vou votar vencido [...]. Em época de democracia, sendo que nas escolas estaduais foi aprovado amplamente o voto direto, não vejo por que limitar ao administrador a indicação. Isso parece mais ditadura do que democracia ter que ser o Prefeito quem indica os Diretores das escolas.

A manifestação não parece equivocada. Pelo contrário, parece extremamente lúcida diante de um debate que está longe do final: o que é gestão democrática e como, materialmente, ela ocorrerá? Através de análise na perspectiva otimista, a judicialização da gestão da educação pública intermedia a dialética entre o contexto e a Lei que, de certa forma, impulsionam nova interpretação e denotam transformações diante dos paradigmas que se renovam em meio à universalização e ao pluriculturalismo social.

A gestão democrática em educação, acontece pela própria gestão - democrática pedagógica, administrativa e política. A gestão democrática articula-se entre a intragestão e a intergestão escolar. A gestão democrática se faz diante do microcontexto comunitário diante da relação com o macrocontexto social. As orientações emanadas do PNE-2014, para a gestão da educação pública, determinam a gestão democrática. Portanto, a democratização processual nos organismos educacionais públicos depende das relações contextuais e, para tanto, as articulações participativas são indispensáveis.

O Plano Nacional de Educação de 2014 – PNE - deu passos significativos em relação à questão, tanto ao vincular estruturas de financiamento à legislações locais sobre o tema, quanto ao criar a possibilidade de uma série de estratégias que assumam a materialidade e definição da questão.

Assim, o texto consolida-se pela intenção em contribuir com o debate da gestão democrática na educação pública institucionalizada, pois ao mapear diferentes metodologias alocadas para o provimento do cargo de diretor/gestor escolar em escolas municipais sul-rio-grandenses, assume que a gestão democrática da educação é pauta candente para, no mínimo, dar continuidade durante os próximos anos de vigência do Plano. Por fim, o texto intenta ratificar a relevância das predisposições do Plano Nacional de Educação, para o próximo decênio, perante a promulgação da Lei 13.005/2014, naquilo que tange a necessária regulamentação da questão, evitando que um dos mecanismos de gestão democrática – o provimento do diretor/gestor escolar -, fique condicionado exclusivamente ao debate jurídico, em nível dos entes

federados municipais e estaduais da nação brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei 13.005**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível no site: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: mar. de 2016.

CARVALHO, Roberto Francisco de. **Gestão escolar autônoma e compartilhada: gerencialismo ou democratização?** Goiânia: Editora UFG, 2009.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez Editora: IPF, 2004.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Estimativas da população residente** com data de referência 1º de julho de 2013.

MELLO, Eliane Spacil de. **A judicialização da política no Brasil**. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XVI, n. 117, out 2013. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13775>. Acesso em: jan. 2015.

PASSADOR, Cláudia Souza; SALVETTI, Thales Silveira. Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas. **Educação e Sociedade**, Jun. 2013, vol.34, no.123, p.477-492.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**. Texto constitucional de 3 de outubro de 1989, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de n.º 1, de 1991, a 70, de 2014. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível no site: <<http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=WQdIfqNoXO4%3d&tabid=3683&mid=5359>>. Acesso em: nov. 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

A LEGISLAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA SOBRE O PROVIMENTO DAS FUNÇÕES DE DIREÇÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Renata Riva Finatti

Universidade Federal do Paraná – UFPR
Curitiba – Paraná

RESUMO: No presente trabalho buscou-se analisar as normas referentes ao provimento das funções de direção das escolas municipais de Curitiba/PR nas três últimas décadas. A partir de busca em sítios eletrônicos que agregam atos públicos, foi feita análise documental, leitura e catalogação das leis que regulamentaram a escolha das pessoas a compor as equipes diretivas das unidades escolares, constituindo amplo mapeamento. Essa escolha, que por muito tempo foi prerrogativa do chefe do executivo, passou gradualmente a envolver a comunidade escolar. Percebeu-se um aumento da possibilidade de participação dessa comunidade no processo de escolha das equipes diretivas que pode ser entendido como resposta a políticas clientelistas e tentativa de democratização desse processo nas escolas públicas de Curitiba.

PALAVRAS-CHAVE: Legislação municipal; direção escolar; consulta à comunidade; gestão democrática.

ABSTRACT: The present work analyses the municipal legislation of Curitiba about the provision of public school directors in the last the

decades. From search in websites that add public acts, this work made a documentary analysis, reading and cataloging all laws that regulated the choice of people to compose the management teams of public school units in the Municipal System, constituting broad mapping. This choice, which has long been the mayor's prerogative, gradually came to involve the school community. It was noticed an increase in the possibility of participation of the community in the choice of management teams that can be understood as a response to clientelist policies and attempt to democratize this process in public schools in Curitiba.

KEYWORDS: Municipal legislation; Public school direction; Community choice; democratic management.

1 | INTRODUÇÃO

Esta análise, parte da pesquisa de mestrado acerca das virtudes e vicissitudes dos processos de escolha das funções de direção das escolas municipais de Curitiba (FINATTI, 2016), versa sobre um campo de disputas – a função de direção escolar – de repartições públicas do Estado. Para tanto, considerar-se-ão apenas as escolas que ofertam Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Curitiba – RME, porquanto a RME tem apenas

nestas unidades, até o ano de 2016, o provimento de funções de direção por eleição.

Deve-se ressaltar que a democratização da escola pública não é pauta nova. Muitos autores estudam a temática em tela, ao exemplo de Paro (2000), que afirma a necessária transformação da autoridade nos processos escolares. A transformação não se dará sem mobilização por parte dos grupos “dominados” no interior da escola, em busca de maior horizontalização das relações e participação nos processos decisórios. Para tanto, é fundamental que tais grupos se apropriem da escola pública básica, dos saberes historicamente acumulados, desenvolvendo uma consciência crítica (PARO, 2000).

A forma de provimento das direções de unidades educacionais é um dos possíveis instrumentos de gestão democrática. Ao analisar as respostas dadas pelos diferentes sistemas de ensino no país ao imperativo constitucional de gestão democrática do ensino público, Mendonça (2000) categoriza cinco expressões do princípio de gestão democrática, dentre as quais o provimento do cargo de diretor(a). Segundo o autor, este provimento se dá, nos diferentes sistemas, por meio de indicação por nomeação do governador ou do prefeito, concursos públicos, eleições ou modelos mistos. Estes últimos – concursos e eleições – foram mecanismos alternativos à indicação, a qual caracteriza a função diretiva como um cargo de confiança e permite campo fértil ao clientelismo na escola, à troca de favores e ao apadrinhamento, não sendo necessariamente pautada por critérios que dizem respeito à formação do(a) profissional indicado(a) ao cargo.

Para Souza (2012), “a gestão é a execução da política, é por onde a política opera e o poder se realiza” (p.159). Desta forma, “mesmo quando há procedimentos, em princípio, mais democráticos na organização e gestão da escola, como é o caso da eleição de diretores, pode-se verificar problemas comparativos aos existentes nos pleitos regulares ocorridos em toda a sociedade” (p. 169). Assim, em que pese este trabalho analisar a legislação sobre o provimento de dirigentes escolares, não vê neste procedimento expressão única da democratização da escola, nem se propõe aqui a desvelar todos os aspectos desta democratização. Fazem-se necessários estudos complementares quanto à expressão, no chão da escola, da operacionalização do imperativo legal para compreendê-lo efetivamente “democratizador”.

Destarte, o trabalho versará sobre a análise das leis que tratam/trataram das “eleições” para a direção das escolas de Curitiba, dentro do espectro da democratização da escola pública. Como campo de disputas de poder, as leis que foram promulgadas para definir os processos de escolha das equipes diretivas das escolas, aqui estudadas, são consensos possíveis dentro da RME e respondem a demandas sociais. É preciso reconhecer que as direções das escolas constituem núcleos de poder e que alterar as formas de seu provimento, tanto para a gestão municipal quanto para os ocupantes das funções de confiança e para a comunidade, altera também as relações de poder estabelecidas no interior das unidades, com o governo municipal e com a sociedade (SOUZA, 2007). É neste contexto de disputas, também, que são construídas as leis

que tratam de mecanismos de gestão democrática do município de Curitiba.

2 | O PROVIMENTO DE DIREÇÕES ESCOLARES NOS PLANOS NACIONAL E MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), meta 19, os diferentes sistemas municipais deveriam aprovar legislação específica que tratasse da gestão democrática, na qual deveriam ser abordados os critérios para nomeação de direções escolares, até 2016. Este imperativo aparece no artigo nono da Lei:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade. (BRASIL, 2014)

No entanto, aparece também na meta 19 e em suas estratégias:

Meta 19. Assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Estratégia 19.1 Priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014)

A normativa nacional é refletiva no Plano Municipal da Educação de Curitiba (PME), porém com algumas alterações conceituais já no texto da meta referente à gestão democrática (meta 22). Destaca-se que a meta municipal: a) explicita que a lei a ser promulgada deverá garantir “eleição direta para direção das unidades educacionais”, diferentemente da meta nacional; b) amplia a abrangência provimento, hoje restrito às escolas municipais de Curitiba, para todas as unidades educacionais “escolas e centros municipais de educação infantil”.

Nas estratégias, também reafirma a elaboração e aprovação, até 2017, da “lei de gestão democrática da educação básica, pública municipal”, imputa a “eleição direta para direção das unidades educacionais [...] sem associação a critérios de mérito e desempenho” e ainda coloca que devem ser estabelecidas “regras para 01(uma) reeleição, independentemente da função de diretor(a) ou vice, respeitando o princípio da alternância de poder, com mandato de 03 (três) anos” (CURITIBA, 2015). Por último, o PME afirma, diferentemente do silenciamento do PNE em relação à temática, que na lei a ser aprovada, sobre gestão democrática, deve ser prevista a candidatura de todos os profissionais da educação escolar básica.

No tocante ao exposto, deve-se salientar que a análise de toda a legislação

municipal sobre o assunto, em Curitiba, foi feita posteriormente à aprovação de tais planos. Ainda, que a última normativa aprovada em Curitiba (2014), sobre a provimento de diretores(as) das escolas, é anterior à aprovação do PME (2015), portanto seu texto foi incorporado de alguma forma ao plano municipal, demonstrando certa coerência e a tentativa de manter os critérios promulgados em 2014 e 2015 em vigência pelos dez anos que o plano municipal compreende.

3 I NA LETRA DA LEI: O PROVIMENTO DOS CARGOS DE DIREÇÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

A capital paranaense ainda não possui lei que trate da gestão democrática em todos os seus aspectos, mas há pouco mais de três décadas legisla sobre formas de provimento do cargo de diretores e diretoras escolares, ao menos na letra de lei, menos patrimonialistas.

Os atos que tratam do assunto, ora descritos, estão disponíveis em ambiente virtual. Foram encontrados em *Atos públicos municipais*, no sítio do Portal Administrativo da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC). De posse dos números de leis e decretos e do teor destes, o portal *Leis Municipais* foi utilizado, pois traz a maioria destes documentos organizada e formatada como o original, facilitando as buscas e utilização das informações.

O quadro 1 busca sistematizar alguns dos principais elementos acerca do provimento dos cargos de direção escolar normatizados desde 1958 e descritos aqui. As assembleias, enquanto importantes reuniões da comunidade escolar – hoje compostas por profissionais e trabalhadores da educação lotados na unidade, estudantes ou seus responsáveis legais – estão descritas no quadro, pois constituem instrumento de participação desta comunidade no acompanhamento do processo de consultas nas unidades. Como se observa, elas são citadas em toda legislação sobre o tema, com maior ou menor destaque.

Ano	Lei nº	Prefeito	Tipo escolha	Período mandato (anos)	Assembleias - constituição das chapas	Reeleição	Tempo ininterrupto na gestão
1958	1.656	Edmundo L. Saporski (Presidente da Câmara Municipal)	Designação prefeito	Não específica	Não se aplica		Indeterminado
1983	6.428	Maurício Fruet	Indicação colegiado	2	2	Uma na função	4
1985	6.767						
1987	7.076	Roberto Requião	Eleição em dois turnos	2	2	Uma na função	4
1988	7.160	Vereador Horácio Rodrigues (Governo Roberto Requião)					
1989	7.368	Jaime Lerner	Eleição	3	1	Uma na função	6
1991	7.768						
1993	8.280	Rafael Greca	Eleição direta	3	1 a 3		6
1996	8.983		Em vigor lei 8.280/1993				
1999	9.717	Cassio Taniguchi	Em vigor lei 8.280/1993				
2014	14.528	Gustavo Fruet	Eleição direta e uni-nominal	3	1 a 3	Uma consecutiva, sendo irrelevante a função	6

QUADRO 1 – LEGISLAÇÃO MUNICIPAL SOBRE PROVIMENTO DOS CARGOS DE DIREÇÃO ESCOLAR

FONTE: Banco de dados da pesquisa, autoria própria.

As alterações feitas à legislação municipal devem ser lidas a partir do contexto histórico em que estavam inseridas. A década de 1980 ficou marcada pelo processo de redemocratização do país, e, assim, muitas das políticas educacionais. Os governadores foram eleitos por voto direto em 1982, e, até meados deste período, designavam os prefeitos das capitais (portanto, principalmente durante este período – ainda que não somente nele –, precisamos considerar os vínculos entre os representantes dos dois entes federados). Apenas em maio de 1985 foi aprovada emenda constitucional que estabelecia eleições diretas para presidente, governador e prefeitos das capitais e outros de interesse da segurança nacional, com a extensão do voto aos analfabetos, por exemplo. Como é sabido, em 1988 foi promulgada a Constituição Federal, e em 1989 foram realizadas as eleições diretas para presidência da República, com a democracia plena sendo reinaugurada.

Neste contexto, atos normativos designavam, até a década de 1980 (novembro de 1983), profissional para assumir funções gratificadas das escolas, sem determinação de período de exercício do cargo, já que profissionais designados permaneceriam

até novo ato. Como as mudanças estavam sob a responsabilidade única do chefe do executivo, ainda que com indicação por parte de profissionais dos órgãos centrais da educação, relações clientelistas poderiam vigorar.

Ressalte-se que, ao assumir a direção da escola, a profissional passa a receber uma função gratificada cuja designação, segundo a legislação de 1958, é de livre escolha de chefe do poder Executivo, permitindo a troca de favores. Possibilita, também, ao prefeito proceder a exoneração sem que precise de razões para tanto, ou caso o nomeado não esteja agindo de acordo com os preceitos daqueles que estão na gestão. São as heranças da organização social patrimonialista, de que trata Mendonça:

Na estrutura patrimonial do Estado, o poder político da autoridade é organizado segundo os mesmos princípios do poder doméstico, objetivando a administração patrimonial a satisfação das necessidades pessoais, de ordem privada, da família do chefe da casa. Ao tratar a administração como coisa particular, o senhor seleciona os servidores na base da confiança pessoal, sem delimitação clara de funções. Os servidores atuam por dever de respeito e obediência. Sob o patrimonialismo, os direitos e obrigações são alocados de acordo com o prestígio e o privilégio de grupos estamentais. (MENDONÇA, 2000, pp 50-51)

Em 2016 continua vigorando a redação do Estatuto dos funcionários públicos municipais quanto à livre escolha, pelo Executivo, das pessoas a assumirem funções *de confiança* (dentre as quais a direção escolar), em observância à CF/88. Portanto, ainda que haja outros dispositivos legais que tratem das consultas públicas para o cargo de direção das escolas, como será tratado aqui, as pessoas que concorrerem ao pleito e ganharem, deverão ser nomeadas por ato do prefeito, uma vez que a escola é parte da estrutura executiva do Estado. É por isso que há discussão acerca da denominação do processo – eleição ou consulta à comunidade –, sendo o segundo o termo que se aproxima mais do que de fato ocorre. Vale ressaltar que o prefeito poderá, ou não, acatar a consulta à comunidade em virtude do dispositivo legal de livre escolha, da sua parte, dos funcionários – servidores – que exercerão funções gratificadas.

Em 1983, pela primeira vez em Curitiba, a Lei nº 6.428, alterou a forma de provimento do cargo de direção escolar. O mandato era do prefeito Maurício Fruet. A partir deste ato a escolha da direção escolar passou a ser por indicação do colegiado escolar. Os mandatos foram fixados em dois anos. A cada biênio deveria ser convocada uma assembleia do colegiado para proceder a primeira etapa do processo eleitoral. Em lei, eram previstas duas assembleias ordinárias para o processo e tantas extraordinárias quantas fossem necessárias, com regimentos para tanto. A primeira destas assembleias indicava candidatos à função de direção escolar; aqueles indicados tinham 48h para declinar ou confirmar a candidatura. A segunda assembleia tinha por objetivo realizar a eleição entre os candidatos indicados na primeira; aquele mais votado na segunda era apresentado à autoridade competente para nomeação. As reeleições eram restritas a três consecutivas (na mesma função), e o sujeito eleito

escolhia profissionais para a coordenação administrativa e a secretaria escolar.

Este modelo do início dos anos 1980 difere do atual, pois inclui no colegiado que compõe a assembleia um número restrito de pessoas: professores da escola, funcionários, supervisores escolares e orientadores educacionais e apenas a diretoria da associação de pais e professores, excluindo os demais responsáveis legais por estudantes. Destaca-se que este colegiado já possuía um papel que poderia ser chamado de fiscalizador, pois o artigo 10 da lei tratava das discussões, no colegiado, acerca das ações do diretor por ele eleito.

A lei de 1983 foi revogada em 1985, pela lei nº 6.767, ainda na gestão do prefeito Maurício Fruet. As mudanças ficaram circunscritas à qualificação do voto, à temporalidade e organização das assembleias ordinárias, à escolha também de substituto para o diretor e à restrição de os candidatos serem ocupantes de cargo do magistério.

Dois anos após a promulgação da Lei nº 6.767/1985, na gestão do prefeito Roberto Requião, nova legislação foi sancionada. Roberto Requião foi o primeiro eleito após a ditadura militar. Durante seu mandato, o termo *indicação do colegiado* como forma de provimento de diretores foi alterado para *eleição em dois turnos*, respondendo ao processo de redemocratização que movimentava o país. Contraditoriamente, foi quem assumiu o governo do estado do Paraná, em 1991, e entrou com pedido de inconstitucionalidade ao processo de eleições que ocorria naquele sistema de ensino, alterando, naquela instância, o termo eleições para *consulta à comunidade*. Tais contradições demonstram, muitas vezes, os interesses velados nas ações políticas em um estado marcado por relações com o capital (TAVARES, 2004; FEIGES, 2013).

A lei nº 7.076/1987 alterou principalmente o teor das assembleias ordinárias, em relação à legislação anterior. Como dito, a escolha passou de *indicação de colegiado* para *eleição em dois turnos*, com chamamento para o processo deflagrado pelo secretário municipal da educação, em outubro de cada biênio, não mais em novembro convocado pelo colegiado da unidade. O voto, direto e secreto, e o mandato de dois anos não foram alterados em relação às normativas anteriores. A partir de 1987, a primeira assembleia, agora aberta pelo diretor em exercício, deveria retirar dois profissionais do magistério mais votados (dentro os pares), para que na segunda houvesse escolha entre ambos. Os profissionais que não quisessem concorrer deveriam comunicar antes do primeiro turno. O colegiado escolhia presidente e três secretários que imediatamente assumiam a direção do processo eleitoral e também indicava substituto para direção durante o período eleitoral, caso o diretor fosse candidato à reeleição.

Foram descritas, pela primeira vez, providências aos casos de ausência de candidatos, de candidato único, de empate entre candidatos e de como considerar um mandato completo para o impedimento de reeleição. Quanto às reeleições, foram restritas a uma, porém se referia apenas ao cargo ocupado (direção ou vice) e não ao fato de ter composto a equipe diretiva. Assim, a despeito de diretor e vice já terem sido reeleitos, poderiam candidatar-se em outra *posição*, diretor como vice e vice como

diretor.

Esta lei também ampliou o colegiado. Citava um primeiro turno, com representantes votantes de um colegiado restrito, e um segundo turno, cujos votantes compunham um colegiado amplo, com paridade entre eleitores da escola e da comunidade; a composição desses colegiados se detalhará melhor no quadro 2.

O percentual total de votos de cada candidato era composto por uma fórmula que garantia que a composição percentual de votos recebidos por cada candidato fosse de 50% da comunidade e 50% da escola, independentemente de na comunidade haver mais eleitores do que na escola. Ou seja, um voto da comunidade teria menor valor do que um voto da escola, devido ao grande número de eleitores.

O diretor eleito indicava um suplente, que tinha exclusivamente a função de substituir o titular em seus impedimentos ou ausências superiores a 30 (trinta) dias. Os nomes do candidato eleito e de seu respectivo suplente, ao final do pleito, eram apresentados ao prefeito, juntamente com toda a documentação relativa ao processo, pelos representantes do processo para o provimento da função.

O colegiado restrito também tinha funções fiscalizadoras, já que quando diretor e/ou suplente praticassem atos contrários aos interesses da educação ou lesivos ao patrimônio público, este colegiado, por maioria absoluta de seus membros, convocaria assembleia extraordinária para solicitar o afastamento dos envolvidos, de acordo com Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Curitiba (CURITIBA, 1987).

Percebe-se, ao ler os atos normativos, que o provimento do cargo de direção escolar na RME não teve muitas alterações relevantes nos procedimentos desde o ano de 1987, quando toda a comunidade escolar se tornou eleitora. Alguns mecanismos foram sendo mais bem detalhados pelas novas leis, como movimento natural de tentativa de aprimorar os processos. Não obstante, o entendimento sobre os colegiados e sua composição foi elemento bastante modificado e que caracterizou alterações significativas quanto à ampliação do princípio democrático pela participação da comunidade escolar na escolha do gestor das unidades educacionais, como pode ser observado no quadro 2:

Ano	Lei nº	Composição do colegiado eleitoral
1958	1.656	Não cita.
1983	6.428	Professores da escola, funcionários, diretoria da associação de pais e professores, supervisores escolares e orientadores educacionais
1985	6.767	Professores, funcionários vinculados à entidade mantenedora, diretoria da APM, supervisores escolares e orientadores.

1987	7.076	1º turno, colegiado restrito: IQPM (Profissionais integrantes do quadro próprio do magistério) em exercício na unidade, Servidores em efetivo exercício na respectiva unidade escolar, tantos pais, mães ou responsáveis legais, de alunos regularmente matriculados na unidade escolar quantos forem os professores e servidores da escola, no momento da eleição, assegurando-se a representatividade de pais em todas as turmas. (Fixado o número de representantes, estes são escolhidos em reunião definida para tal); 2º turno, colegiado amplo: professores, servidores, pais, mães ou responsáveis dos alunos matriculados.
1988	7.160	1º turno: Colegiado restrito: IQPM em exercício na unidade, Servidores em efetivo exercício na respectiva unidade escolar. 2º turno, colegiado amplo: professores, servidores, pais, mães ou responsáveis dos alunos matriculados.
1989	7.368	IQPM em exercício na unidade, Servidores em efetivo exercício na respectiva unidade escolar, alunos maiores de 16 anos matriculados na unidade , pais, mães ou responsáveis dos alunos matriculados. (Apenas um voto para IQPM com dois padrões na mesma unidade). Colegiado restrito: IQPM em efetivo exercício, servidores em efetivo exercício, diretoria do conselho deliberativo e fiscal da APM. Vedada a dupla representatividade (convoca assembleia do colegiado amplo).
1991	7.768	IQPM em exercício na unidade, inclusive os que atuam na EJA , Servidores em efetivo exercício na respectiva unidade escolar, alunos maiores de 16 anos matriculados na unidade, inclusive na EJA , pais, mães ou responsáveis dos alunos menores de 16 anos matriculados. Todos votam. Colegiado restrito: IQPM em efetivo exercício, servidores em efetivo exercício, diretoria do conselho deliberativo e fiscal da APM. Vedada a dupla representatividade, à exceção dos IQPM com dois padrões.
1993	8.280	IQPM em exercício na unidade, inclusive os que atuam na EJA, Servidores em efetivo exercício na respectiva unidade escolar, alunos maiores de 16 anos matriculados na unidade, inclusive na EJA, pais, mães ou responsáveis dos alunos menores de 16 anos matriculados. Todos votam. Colegiado restrito: IQPM em efetivo exercício, servidores em efetivo exercício, diretoria do conselho deliberativo e fiscal da APM. Vedada a dupla representatividade, à exceção dos IQPM com dois padrões.
1996	8.983	EM VIGOR LEI 8280/1993
1999	9.717	EM VIGOR LEI 8280/1993
2014	14.528	I - IQPM em efetivo exercício na escola; II - servidores em efetivo exercício na respectiva escola; III - estudantes maiores de 16 (dezesseis) anos regularmente matriculados na escola; IV - pais, mães ou responsáveis legais pelos estudantes menores de 16 (dezesseis) anos regularmente matriculados na escola.

QUADRO 2 – COMPOSIÇÃO DOS COLEGIADOS ELEITORAIS NA LEGISLAÇÃO QUE TRATA DO PROVIMENTO DO CARGO DE DIREÇÃO ESCOLAR

FONTE: Banco de dados da pesquisa, autoria própria

O quadro sintetiza o caminho percorrido pelo processo nas escolas da RME, passando pela instalação do processo eleitoral, no início ainda com muitas restrições, tanto à participação de todos os funcionários no colegiado, assim como a de estudantes, pais ou seus representantes no processo eleitoral, até o momento atual em que se prevê a participação da totalidade da comunidade, incluindo estudantes maiores de 16 anos e todos os pais, mães ou responsáveis legais pelos menores de 16 anos. Mantém-se, ainda, uma fórmula para cálculo paritário dos votos entre escola e comunidade. Abaixo, são citados outros mecanismos melhor detalhados nas diferentes regulamentações sobre o assunto.

Até 1987 os atos não citavam a possibilidade de recursos aos resultados. Em 1987 passou a vigorar a norma de que os recursos deveriam ser dirigidos à comissão

designada pela SME. A partir de 1988 os recursos, sem efeitos suspensivos, eram descritos em todas as leis, e poderiam ser encaminhados por qualquer pessoa, eleitora ou não, como descrevem as normativas a partir de 1993.

Os procedimentos sobre provimento do cargo da direção escolar das novas unidades educacionais passaram a compor os imperativos legais em 1987. Daquele ano até a lei promulgada em 1991, as novas unidades teriam nomeação pelo prefeito por até seis meses e posterior instalação do processo eleitoral; se fosse em ano eleitoral, a nomeação ficaria prorrogada até o processo ter início. A lei de outubro de 1993 alterou o tempo de indicação pelo secretário de educação/nomeação do prefeito por um ano, e não mais seis meses, e manteve o texto de que o prazo seria prorrogado caso o fim do período se desse em ano eleitoral. Foi acrescentado a esta lei o texto que determinava que os indicados poderiam concorrer a funções de direção escolar tanto na unidade de origem quanto naquela para a qual fossem designados.

Por mais de 20 anos vigeu este imperativo, sendo alterado apenas em 2014 pela última lei promulgada sobre o assunto. A Lei nº 14.528/2014 determina que as novas unidades terão indicação de secretário de educação e nomeação do prefeito, como a anterior, porém não trata de tempo, ficando as pessoas indicadas na função de direção até o fim do mandato das demais unidades, independentemente do tempo. Assim como em 1993, os indicados poderão concorrer ao pleito subsequente, sem atender ao critério de tempo na escola, ou seja, não precisarão ter vaga fixa ou ter desempenhado 3 anos de efetivo exercício na unidade como os demais candidatos.

A partir de 1985 as leis tratavam de casos de impedimento definitivo de direção eleita, estabelecendo que nova eleição para complementação do mandato poderia ser chamada. Na legislação de 1987, instituiu-se que a nova eleição aconteceria, a não ser em ano eleitoral nas escolas, quando uma indicação do prefeito seria realizada. Em 1988, um dispositivo permitia que, caso fosse ano eleitoral, o suplente do diretor assumiria, não havendo indicações. Em 1989 os colegiados continuam indicando substitutos, dentre os Profissionais integrantes do quadro próprio do magistério (IQPM), devendo ser nomeados pelo prefeito, sem que acontecessem novas eleições, independentemente do ano.

Em 1991 o dispositivo de indicações pelo colegiado restrito continuava valendo, mas apenas para anos eleitorais: o substituto do diretor assumiria e o colegiado indicaria novo substituto; em caso de vacância dos dois cargos, o colegiado indicaria os dois novos nomes, mas se ocorresse fora de ano eleitoral, novas eleições seriam deflagradas.

A partir de 1993, com a função de vice-direção estabelecida, esse assumiria, indicando novo vice para os casos de impedimentos do diretor. Vagando ambas as funções, em ano eleitoral ou fora dele, o colegiado restrito, por maioria simples, organizaria uma lista tríplice entre os IQPM em exercício e o secretário de educação do município indicaria o nome de um deles para a função de direção, o qual, tomando posse, escolheria seu vice. Na ausência de candidatos, era o chefe do poder executivo

quem indicava.

Este procedimento continuou em vigor até 1999, quando o conselho de escola passou a ter, legalmente, função importante de direção, de acordo com a Deliberação nº16/1999 do Conselho Estadual de Educação, que é seguida pela SME de Curitiba uma vez que, até hoje, não foi elaborada normatização, seja pelo município, seja pelo Conselho Municipal da Educação, sobre o assunto (A Lei nº 12.090, de 19 de dezembro de 2006, que trata da organização do Sistema Municipal de Ensino – SISMEN – disciplina, em seu artigo nº 63, que “[o] SISMEN adotará as normas complementares do Conselho Estadual de Educação enquanto o CME não tiver elaborado normas próprias”). Esta deliberação (nº 16/1999) determina que é o colegiado o órgão máximo de direção das escolas públicas, e se refere ao princípio constitucional de democracia e colegialidade para tal.

Assim, quando do impedimento do diretor escolar, a Lei nº 9.717/1999 dispunha que o vice-diretor assumiria e indicaria novo vice, sendo este submetido à aprovação do conselho escolar. Se ambas as funções entrassem em vacância fora do ano eleitoral, ou não havendo vice-direção na unidade, novas eleições seriam chamadas; sendo em ano eleitoral, procedimento semelhante ao da Lei nº 8.280/1993 aconteceria: o conselho de escola, por maioria simples, organizaria a lista tríplice entre os IQPM cabendo ao secretário a indicação de diretor, e a este último a escolha de seu vice a ser submetido ao conselho.

Em nova redação e com especificação dos casos de impedimentos definitivos, o procedimento dado pela Lei nº 14.528/2014 não altera o teor daquele de 1999 e permanece semelhante ao de 1993, excluindo-se apenas a lista tríplice e permanecendo as escolhas submetidas pelo conselho de escola em casos em que há vacância de uma ou outra função e escolhas pelo conselho de escola quando ambas as funções ficam vagas.

Desde a Lei nº 6.767/1985, há uma comissão eleitoral instituída pelo prefeito, citada em toda legislação sobre o assunto. A composição desta comissão sofreu alterações quanto ao número de representantes de cada segmento desde esta data até hoje, mas sempre teve representantes do departamento de educação ou SME, representantes do magistério municipal e representantes das associações de pais e mestres (posteriormente alterada para associação de pais, professores e funcionários – APPF). Em 1989 a representatividade do magistério ficou a cargo dos sindicatos (SISMUC e SISMAC) e foi incluída representatividade de vereadores da câmara municipal. Em 1993 foi incluída a representatividade do setor jurídico e da assessoria da secretaria. Em 2014, por último, esta comissão, que no início era composta por 6 membros, com a função de acompanhar e resolver casos omissos, passou a 13 membros designados pelo Chefe do Poder Executivo, sendo:

[...] I - 5 (cinco) representantes da Secretaria Municipal da Educação indicados pelo Secretário Municipal da Educação; II - 2 (dois) representantes do Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba; III - 2 (dois) representantes do

segmento de Pais de Conselho de Escola; IV - 1 (um) representante do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Curitiba; V - 1 (um) representante da Câmara Municipal de Curitiba; VI - 2 (dois) representantes do Conselho Municipal de Educação de Curitiba.[...] (CURITIBA, 2014, Art. 12, § 1º)

A Lei nº 14.528 definiu que a Comissão Eleitoral é presidida por um de seus membros, de livre escolha e designação do Chefe do Poder Executivo, e tem as funções de:

[...] I - coordenar o processo eleitoral nas escolas municipais de Curitiba acompanhando e prestando, quando necessário, assessoramento técnico; II - examinar, com base na legislação vigente, os pedidos de registro de candidaturas, manifestando-se pelo deferimento ou indeferimento dos mesmos em até 5 (cinco) dias úteis do recebimento da documentação encaminhada pela Mesa Eleitoral; III - analisar e julgar os recursos interpostos no prazo máximo de 3 (três) dias úteis e, no caso da existência de indícios de irregularidades funcionais dos candidatos, encaminhá-los ao Secretário Municipal da Educação que determinará a apuração dos fatos e responsabilidades, na forma da legislação específica em vigor; IV - proclamar os eleitos; V - decidir em conjunto com o Secretário Municipal da Educação, os casos omissos referentes ao processo eleitoral [...] (CURITIBA, 2014, Art. 12)

Como supracitado, a última regulamentação que trata do provimento do cargo de diretores e vice-diretores das unidades educacionais que ofertam Ensino Fundamental em Curitiba foi sancionada em outubro de 2014, regendo o processo deflagrado naquele ano. O prefeito em exercício quando da sanção da referida lei era Gustavo Fruet. É descrita nesta normativa a escolha por eleição direta e uninominal, com votos diretos e secretos e mandatos de três anos, inalterado o imperativo de tempo de mandato e tipo de voto da Lei nº 8.280/1993. Segundo a legislação aprovada em 1993 e mantida em 2014, as assembleias ordinárias deveriam ser no mínimo uma e no máximo três, até que houvesse registro de candidaturas. Uma alteração significativa do ponto de vista dos processos democráticos é a referência ao colegiado escolar para o chamamento da assembleia e deflagração do processo eleitoral na unidade, retirando do diretor então em exercício esta condução.

A primeira assembleia, até definição da mesa eleitoral, deve ser presidida por um membro do conselho de escola. Designada nessa ocasião, a mesa eleitoral passa a conduzir todo o processo. A composição das mesas é de seis membros, sendo um presidente, um vice, dois secretários e dois mesários, dentre pais, mães ou responsáveis legais, profissionais do magistério e servidores em efetivo exercício na unidade e não postulantes a uma função na direção escolar. A lei veda a dupla representatividade na composição desta mesa, tanto de servidores com duas matrículas, quanto de dois representantes de responsáveis legais vinculados ao mesmo estudante, bem como a composição da mesa eleitoral com cônjuges e parentes em primeiro grau de candidatos (CURITIBA, 2014). Além da definição da mesa e registro de candidaturas, as assembleias têm a função de indicar substitutos ao diretor e/ou vice, quando estes forem candidatos.

O ato de 2014 legisla sobre a escolha de diretor e vice-diretor e, para tanto,

descreve também as unidades que terão apenas diretor, aquelas que terão um vice e as que terão dois vice-diretores. A proposta de trabalho das chapas que se registram, a ser apresentada em assembleia, segue a alteração dada pela Lei nº 9.717/1999, devendo abordar os projetos de gestão financeira, pedagógica, administrativa e de articulação com o colegiado e a comunidade escolar.

Nos casos em que não haja candidatos seguem os atos de secretários e designação de prefeitos, não sendo chamadas novas consultas à comunidade, conforme legislação desde 1991. Desde este mesmo ano, profissionais com duas matrículas têm direito a dois votos, o que não acontecia nos dispositivos anteriores que permitiam apenas um voto, independentemente da quantidade de padrões. Não obstante, não permite dois votos a servidores em Regime Integral de Trabalho, modelo no qual o servidor possui apenas uma matrícula, mas exerce serviço na unidade por dois períodos. Por sua vez, servidores que também forem responsáveis por estudantes só deverão votar no segmento *escola*, e outro responsável poderá votar pelo segmento *comunidade*.

O dia em que o pleito deve ocorrer também foi alterado pela legislação de 2014, passando de sábados das 10 às 16 horas para sextas-feiras, do momento de abertura da escola até as 19 horas. Esta mudança facilita a participação das famílias que vão diariamente à escola, levar ou buscar estudantes, mas dificulta a presença daqueles cujos empregos os impossibilita de estarem na unidade.

Em casos de empate entre os candidatos, a redação da lei atual retoma o descrito naquela de 1989, excluindo dentre os critérios o fato de o profissional ser detentor de dois padrões. Vigoram, portanto, respectivamente: antiguidade na unidade, antiguidade no magistério, antiguidade no serviço público e por fim o mais idoso.

Outra significativa mudança em relação às demais leis diz respeito ao princípio democrático de alternância de poder: o imperativo legal nº 14.528/2014 define que é possível uma reeleição consecutiva, neste aspecto igual às normativas que vigoram desde 1989, mas considera ser irrelevante a função exercida (diretor ou vice-diretor). O que acontecia em todas as demais regulamentações, sem esta consideração, é que o profissional eleito para a função de direção poderia reeleger-se na função e depois concorrer como vice-diretor no pleito imediatamente posterior. Como vice-diretor, teria direito a uma reeleição podendo, no pleito seguinte, candidatar-se como diretor, e assim se mantinha na gestão da unidade escolar por vários mandatos consecutivos, assunto que será tratado na sequência, sobre os profissionais designados às funções de direção escolar.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se que a mudança mais significativa ao processo de regulamentação do provimento das funções de direção das unidades escolares de Curitiba, regulamentadas há mais de três décadas por meio de leis e decretos, diz respeito à ampliação do colegiado. Esta ampliação permitiu a efetiva participação da comunidade escolar

nestes processos de escolha, ainda que o segmento corresponda a 50% dos votos de cada candidato, destinando-se os outros 50% aos servidores lotados na unidade escolar.

Apesar de garantida em lei, a participação precisa ainda ser qualificada, caso contrário ela não garante a efetivação do princípio. É preciso, ainda, abertura dos profissionais da educação, por um lado, e apropriação e formação das comunidades locais, por outro, para que os direitos de participação garantidos sejam exercidos pelos diferentes segmentos. O poder legitimado que os profissionais da educação exercem sobre a comunidade escolar, e em especial os(as) diretores(as) escolares assumem por meio do acesso às fontes de legitimação, lhes garante maior e mais fácil influência sobre os demais, uma vez que a disputa pelo poder envolve a disputa pela posse de fontes de legitimação (WEBER, 2002).

Agredando à importante ampliação da compreensão do colegiado eleitoral, a alteração dada pela lei promulgada em 2014 é também fundamental na construção do princípio democrático, garantindo a rotatividade do quadro de dirigentes escolares. A lei, que imputa ser indiferente a função exercida – direção ou vice-direção – para o cálculo de reeleições, e permite apenas uma reeleição a todos os profissionais que compõe a equipe diretiva, reduz os impactos da manutenção do poder, facilitada pelo acesso aos espaços de participação e exercício deste poder que a equipe diretiva tem em relação aos candidatos de oposição, no caso das tentativas de reeleições. Com as novas regras para os pleitos, apenas dois mandatos consecutivos serão permitidos, sendo necessário o retorno às atividades de origem, por um mandato, para nova candidatura.

No entanto, como a lei supracitada, que trouxe avanços aos processos de escolha e nomeação de direções escolares, entrou em vigor em fim de 2014, data para 2017 o fim do primeiro mandato sob vigência desta nova regra (pleito em 2014 para mandato no período de 2015 a 2017). Ainda no pleito que deverá ocorrer no último trimestre de 2017 poderão se reeleger os(as) atuais profissionais em função diretiva nas unidades escolares, mesmo que já venham de outros mandatos. É, pois, a partir de 2020, segundo pleito após a promulgação da Lei de 2014, que começarão a ser perceptíveis os efeitos provenientes do “novo” imperativo. Após este período será possível analisar como se desenharão as mudanças nos quadros de profissionais designados às funções de direção escolar nas consultas às comunidades.

Deve-se alertar, também, à possível promulgação da Lei de Gestão Democrática para o Sistema Municipal de Ensino de Curitiba – SISMEN. O Município ainda não tem a normativa aprovada, como afirmado no início deste artigo, porém poderá fazê-lo para cumprir o PNE e o PME e assim, a legislação de 2014 pode sofrer alguma alteração. Não obstante, se o fizer incluindo consulta à comunidade para escolha de direções nos Centros Municipais de Educação infantil (que hoje somam mais de 200 unidades), como está previsto nos referidos planos, compreenderá importante avanço democrático para a RME.

A despeito de uma futura aprovação de legislação abrangente que trate da Gestão Democrática do SISMEN, e de uma história de três décadas em que há, ao menos formalmente, um processo mais democrático de escolha de dirigentes, este está restrito a menos da metade dos equipamentos da RME. Questiona-se como uma rede, que se diz democrática, como se pode verificar no plano municipal e na legislação aqui apresentada, mantém mecanismos como a consulta à comunidade para a escolha de dirigentes para menos da metade de suas unidades educacionais.

É curioso o fato de a RME limitar instrumentos democráticos, como o aqui analisado, a apenas alguns equipamentos de seu sistema e, ao mesmo tempo, ter enraizado noutros equipamentos um modelo que privilegia acordos políticos e/ou pessoais dos dirigentes municipais para com os dirigentes escolares, como se configura a livre nomeação. Assim, faz-se necessário o retorno aos imperativos aqui analisados, nos próximos anos, a fim de compará-los com as mudanças imputadas pela legislação vigente, em especial a dos planos nacionais e municipais.

REFERÊNCIAS

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, DF, 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em 20 de novembro de 2014.

CURITIBA. Lei nº 14.681, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, da cidade de Curitiba. **Diário Oficial Eletrônico**, Atos do município de Curitiba, nº 115, ano IV, pp 13-66. Curitiba, PR, 2015.

_____. Lei nº 14.528 de 20 de outubro de 2014. Dispõe sobre a eleição de diretores e vice-diretores das escolas municipais de Curitiba. **Diário Oficial Eletrônico**, atos do município de Curitiba, nº 200, ano III, pp 36-55. Curitiba, PR, 2014.

_____. Lei nº 12.090, de 19 de dezembro de 2006. Dispõe sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino – SISMEN. **Diário Oficial do Município**. Curitiba, PR, 2006.

_____. Lei nº 9.717, de 24 de novembro de 1999. Altera dispositivos da lei nº 8280/93 que dispõe sobre a escolha, mediante eleição direta, de diretores e vice-diretores das unidades escolares da rede municipal de ensino e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Curitiba, PR, 1999.

_____. Lei nº 8.983, de 13 de dezembro de 1996. Acresce dispositivo na lei no 8280/93, de 27 de outubro de 1993, que dispõe sobre a escolha, mediante eleição direta, de diretores e vice-diretores das unidades escolares da rede municipal de ensino. **Diário Oficial do Município**. Curitiba, PR, 1996.

_____. Lei nº 8.280, de 27 de outubro de 1993. Dispõe sobre a escolha, mediante eleição direta, de diretores e vice-diretores das unidades escolares da rede municipal de ensino, revogando a lei nº 7.768/91, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Curitiba, PR, 1993.

_____. Lei nº 7.768, de 06 de novembro de 1991. Dispõe sobre escolha, mediante eleição direta, de diretores das unidades escolares e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Curitiba, PR, 1991.

_____. Lei nº 7.368, de 08 de novembro de 1989. Dispõe sobre escolha, mediante eleição direta, de diretores das unidades escolares e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Curitiba, PR,

1989.

_____. Lei nº 7.160, de 22 de abril de 1988. Dispõe sobre a escolha e designação de diretor de unidade escolar, revogando as leis no 6.767/85 e 7.076/87, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Curitiba, PR, 1988.

_____. Lei nº 7.076, de 23 de outubro de 1987. Dispõe sobre a escolha e designação de diretor de unidade escolar, revoga a lei no 6767/85, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Curitiba, PR, 1987.

_____. Lei nº 6.767, de 27 de novembro de 1985. Dispõe sobre o processo de escolha do diretor de estabelecimento de ensino, revoga a lei no 6428/83 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Curitiba, PR, 1985.

_____. Lei nº 6.428, de 08 de novembro de 1983. Regula a indicação dos diretores das escolas da rede municipal de ensino. **Diário Oficial do Município**. Curitiba, PR, 1983.

_____. Lei nº 1.656 de 21 de agosto de 1958. Estatuto dos funcionários públicos municipais, revogando as leis nº 265/50; 277/50; 281/50; 301/50; 440/52; 507/52; 512/52; 669/53; 682/53; 710/53; 718/53; 801/53; 881/54; 958/54; e 1.026/54. **Diário Oficial do Município**. Curitiba, PR, 1958.

FEIGES, M. M. F. **Eleição de diretores no Paraná: uma análise dos planos de ação na gestão das escolas estaduais de Curitiba - triênio 2012-2014**. Tese de doutorado (Educação). Paraná: UFPR, 2013.

FINATTI, R. R. **Eleições como forma de provimento da direção escolar na Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Dissertação de Mestrado (Educação). Curitiba, UFPR, 2016

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo: Democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Tese de doutorado (Educação) Campinas, SP: FE/Unicamp; R. Vieira, 2000.

SOUZA, A. R. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. Tese de doutorado (Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP, 2007.

SOUZA, Ângelo Ricardo De. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2012, vol.17, n.49, pp.159-174. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100009>. ISSN 1413-2478.

TAVARES, T. M. Gestão do sistema de ensino no Paraná: modernização ou patrimonialismo burocrático? In: SILVEIRA, A. D.; GOUVEIA, A. B. & SOUZA, A. R. (orgs). **Conversas sobre Políticas Educacionais**. Curitiba: Appris, 2014. p. 55-70.

WEBER, M. **Economia y Sociedad: esbozo de sociologia comprensiva**. (1944). Tradução de José Medina Echavarría, Juan Roura Parella, Eugenio Ímaz, Eduardo Garcia Máynez e José Ferrater Mora. Madrid, Fondo de Cultura Económica de España, 2002.

BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA PROUNI: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA DOS BOLSISTAS E O CONTEXTO DE PARTICIPAÇÃO NA POLÍTICA PÚBLICA

Leonardo Nascimento de Lima

Universidade Federal do Rio Grande do Sul -
UFRGS
Porto Alegre – RS

Lorena Machado do Nascimento

Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul -
PUCRS
Porto Alegre - RS

RESUMO: A educação superior no Brasil destacou-se nas últimas décadas com políticas implantadas que visam favorecer o acesso nas instituições tanto públicas, quanto privadas, pois a necessidade imposta pela economia globalizada, dinâmica e cada vez mais competitiva, exige conhecimentos específicos da mão-de-obra. Uma destas propostas veio a ser o Programa Universidade Para Todos - ProUni, implantado a partir de 2005 ganhou destaque entre essas políticas, pois influenciou muito as mudanças voltadas para esta democratização, no entanto, é fundamental reconhecer que as políticas compensatórias são uma forma de minimizar o problema sem, afinal, resolvê-lo. Por isso somos desafiados a questionar como e o quanto essas ações afirmativas têm, de fato, alterado o cenário da educação superior, no que diz respeito a permanência dos sujeitos socialmente excluídos. Este estudo se propõe a identificar e analisar, as condições de

permanência e da superação das dificuldades encontradas por 6 estudantes, de diferentes graduações, bolsistas do PROUNI, bem como em que medida a política pode se modificar com a participação dos usuários no processo decisório e como isso se dará. Diante de uma realidade de escassas possibilidades de acesso à Educação Superior, esses estudantes se vem muito gratos a política por cursarem uma graduação; não identificam problemas na mesma; desconhecem, em parte, a forma como a política foi organizada e por quem; enfrentam suas dificuldades tanto financeiras, sociais e acadêmicas, de forma individualizada, dificultando a permanência ou levando maior tempo para concluir. Espera-se com este estudo, contribuir para problematizações acerca dos desafios e compromissos que as Instituições de Ensino Superior privadas precisam assumir para garantir a permanência destes estudantes.

PALAVRAS CHAVE: Permanência, Ensino Superior, ProUni, Ciclo de Políticas.

ABSTRACT: Higher education in Brazil has stood out in the last decades with established policies aimed at favoring access in both public and private institutions, since the need imposed by the globalized, dynamic and increasingly competitive economy requires specific knowledge of the labor force, work. One of these proposals came to be the University

for All Program - ProUni, implemented since 2005 gained prominence among these policies, as it greatly influenced the changes aimed at this democratization, however, it is fundamental to recognize that compensatory policies are a way to minimize the problem without, after all, solving it. For this reason, we are challenged to question how and how these affirmative actions have, in fact, altered the scenario of higher education, regarding the permanence of socially excluded subjects. This study intends to identify and analyze the conditions of permanence and the overcoming of the difficulties encountered by 6 students of different degrees, scholarship holders of PROUNI, as well as to what extent the policy can be modified with the participation of the users in the decision making process and how will this be. Faced with a reality of scarce access to Higher Education, these students are very grateful to the policy for attending a degree; do not identify problems in it; are partly unaware of the way in which politics were organized and by whom; face their financial, social and academic difficulties, in an individualized way, making it difficult to stay or taking more time to complete. The aim of this study is to contribute to the problematization of the challenges and commitments that private higher education institutions need to assume in order to guarantee the permanence of these students.

KEYWORDS: Retention, Higher Education, ProUni, Policy Cycle Approach.

1 | INTRODUÇÃO

Mudanças significativas na Educação Superior, após a década de 90, permitiram, progressivamente, o acesso das camadas sociais menos favorecidas economicamente, transformando o campo universitário, que antes era um “ensino de elites” para o que hoje podemos chamar de “ensino de massas”. Mas diante desse panorama atual, de democratização do acesso, alguns desfuncionamentos persistem (e se ampliam) no que diz respeito à permanências dos estudantes, pois muitas instituições não se encontram preparadas para atender essa nova realidade e diversidade (social, econômica, étnica e acadêmica) que nelas ingressam, fazendo com que a democratização do acesso não tenha relação com a democratização do sucesso acadêmico.

O processo de reconfiguração da educação superior significa um fenômeno complexo porque se dá em um campo especial, provido de diferentes naturezas e contextos, que se interconectam com outros campos sociais, e que pode, ao mesmo tempo, expressar processos de reprodução, de transformação, de ajuste, de resistência, de abandono, de superação, por meio da formação acadêmica. Boaventura de Souza Santos (2011) afirma que essas transformações foram muito profundas, e que envolvem os processos de conhecimento e no contexto social do conhecimento (para que (m) ele serve) e que por essas mudanças serem irreversíveis não se pode enfrenta-las contrapondo o que existiu antes, que é necessário “a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para soluções coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais” (SANTOS, 2011, p.62).

Nesse contexto de expansão da educação Superior e para dar conta de tais

demandas, o governo federal criou em 2004 o Programa Universidade para Todos (ProUni) que objetiva ampliar o acesso de brasileiros de afrodescendentes, indígenas e de baixa renda à educação superior, uma iniciativa que gerou muitas críticas e é muito discutida no âmbito das políticas públicas.

Diante dos questionamentos sobre a atuação da educação superior e sobre o conhecimento que produz em relação a educação e a preparação para o mundo trabalho e as garantias de formação dos historicamente excluídos, somos desafiados a questionar como e quanto essas ações afirmativas têm, de fato, alterado o cenário da educação superior, no que diz respeito a permanência dos sujeitos socialmente excluídos. O presente trabalho se propõe a identificar e analisar, as condições de permanência e da superação das dificuldades encontradas pelos estudantes beneficiários do ProUni, bem como a efetividade do programa, avaliada a partir da ótica de seus beneficiários, analisando essa perspectiva sobre o argumento do *Ciclo de Políticas (Policy Cycle Approach)* formulado por Stephen Ball et al (1992), em particular três etapas: Contexto de influências, Contexto de efeitos e resultados e Contexto de estratégia política. Importante ressaltar que apesar do Contexto de produção textual e o Contexto da prática estarem interligados com os demais, não estarão contemplados na análise pois o presente artigo não visa explorar como e de que maneira o programa está implementado e também porque o mesmo não possui poder discricionário dos atores em seu processo de implementação.

Percebe-se, então a necessidade de aprofundarmos estudos nesta área, a fim de contribuir, significativamente, para que todas essas reflexões tenham suas respostas, bem como para que políticas públicas, desenvolvidas nos últimos anos, venham se concretizar em ações reais de acesso, permanência e equidade.

2 | O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS – PROUNI

O Programa Universidade para Todos - ProUni -, é um projeto de ampliação do acesso a Educação Superior criado pelo governo Federal através da Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, em resposta ao Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2000. O programa oferta, por intermédio de parcerias com instituições de ensino superior particulares, bolsas integrais ou parciais, em contrapartida, oferece às instituições abatimentos tributários no imposto de renda das pessoas jurídicas, na contribuição social sobre o lucro líquido, na contribuição social para financiamento da seguridade social e na contribuição para o programa de integração. Possui também uma política de quotas destinada aos alunos portadores de necessidades especiais, afrodescendentes ou indígenas, cujas vagas são distribuídas conforme a proporção dessas populações nos estados.

Apesar das críticas, o ProUni destaca-se como uma política pública afirmativa que favorece a possibilidade de maior contingente de jovens ingressarem nas universidades. Ele tem como principal objetivo garantir o acesso à universidade

àqueles que dificilmente teriam essa oportunidade, ou seja, visa à democratização do Ensino Superior.

Assim, desde a implementação do ProUni, o número de alunos contemplados com bolsas de 50% e 100% do valor da mensalidade tem crescido muito em todo o território brasileiro, segundo dados do MEC (2018). No ano de 2005, quando o programa foi implementado, foram ofertadas 112.275 bolsas no país, sendo que no estado do Rio Grande do Sul (RS) foram 8.138. E no ano de 2018, esse número aumentou para 417.276 em todo o país e 25.626 ficaram no Rio Grande do Sul. Constatou-se, portanto, que, em dez anos de existência, houve aumento de mais de 100% na oferta de bolsas em todo o país, transformando muito o panorama social das instituições de educação superior. O ProUni é visto como uma política que, não só vem crescendo, mas vem cada vez mais se consolidando positivamente como possibilidade de ascensão dos historicamente excluídos, mesmo com caráter de provisoriedade, pois elas não podem (nem devem) corrigir, sozinhas, as desigualdades sociais do país

Estas políticas visam, em caráter provisório, a criação de incentivos para grupos desfavorecidos, a fim de que possam eles fazer parte da elite de um país, de forma mais condizente com sua representatividade numérica no conjunto da população. (FRANCO, LAUXEM & OLIVEM, 2016, p.92)

A possibilidade de inserção na Educação Superior dada a esses jovens os iguala aqueles com maiores recursos socioeconômicos. Contudo, é justamente essa “igualdade” dentro das universidades que, muitas vezes, afeta a permanência desses para a conclusão da graduação. Por isso, o acompanhamento posterior ao ingresso do estudante na IES, poderá promover o seu êxito acadêmico e do próprio programa, considerando que as suas limitações na trajetória social, acadêmica e econômica caracterizam-se como um desafio a sua permanência numa universidade privada.

Visto que essas políticas incentivam o acesso de pessoas de segmentos sociais desfavorecidos, as organizações e instituições se encontram diante de grandes desafios no atendimento desses estudantes. As autoras citadas afirmam, que “os contextos emergentes têm o sentido de aflorar questões e situações” (2016, p.95), e que é necessária atenção, cuidado e conhecimento sobre os problemas que desse contexto emergem. Wielewiczki (2016) afirma que ao atender esses estudantes, as instituições precisam problematizar “o teor e a intensidade das iniciativas que objetivam o desenvolvimento e a superação das desigualdades” (p.138). Aponta que essas iniciativas devem vir marcadas por uma preocupação como modos de produção de conhecimento que a educação superior produz. Se, de um lado temos um grande número de jovens ingressando no ensino superior, de outro temos uma sociedade cada vez mais tecnológica, instantânea e imediatista, com problemas tão emergentes que necessitam de cidadãos cada vez mais (bem) preparados para nela atuar de modo a contribuir na resolução desses problemas.

Nesse particular, a educação, além de garantir mecanismos de formação de um determinado sujeito para um dado modo de organização das sociedades, é

Nesse contexto, constata-se que a educação superior, passa por um processo de transição do modelo de uma universidade tradicional para uma universidade do século XXI, implicado na superação desses desafios, bem como de professores e metodologias capazes de dar conta dessas e de novas demandas que possam surgir, a fim de garantir a formação desses estudantes fundamentada na equidade, demandando uma reflexão acerca do modelo de educação superior que está sendo promovido, pois as mudanças na sociedade, no mundo do trabalho e na produção de conhecimentos impactam em todos os níveis educacionais, e a universidade não deve ficar alheia a isso, principalmente, no que diz respeito a qualidade do conhecimento que é produzido nela, sob o princípio de educação como um direito de todos.

3 | CICLO DE POLÍTICAS

A formulação e implementação de políticas públicas, a criação de ações afirmativas e programas sociais são multifacetados e dinâmicos. A cada peculiaridade de um local, de uma determinada região pode-se observar diferentes impactos para uma mesma política. A abordagem do Ciclo de Políticas na concepção de um programa, em suma, poderia prevenir a produção de efeitos perversos - não esperados - além de conter possíveis mudanças no decorrer da implementação da política afim de delinear para melhores resultados e efeitos. Mainardes (2006) propõem uma discussão, descrevendo os contextos dessa abordagem, identificando as interações e observando aspectos para com as complexidades das políticas educacionais. Inicialmente verifica-se a necessidade de referir-se o Contexto da influência, Contexto da produção textual e o Contexto da prática interligados, onde o primeiro instiga-se as finalidades dos programas, os conceitos que circundam a questão social (educação), qual a visão implementar-se-á condicionada a interesses de cunho político e aqui salienta-se a indispensabilidade da representação dos - intencionalmente - beneficiários da política pública:

Uma coisa é conseguir capturar os 'efeitos' das política sobre coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos da política..." (BALL, 2006 p. 27)

O Contexto da produção textual consiste em a articulação do texto político em si: A política. Segundo Mainardes (2006), esta representação pode ocorrer de várias formas: "...textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc." (p. 52). O Contexto da prática é onde pode haver o poder discricionário de quem executa a implementação da política pública, o que - já citado anteriormente - não acontece com o PROUNI, nesse contexto é discutido a possibilidade de haver uma *recriação* da

política. O contexto dos resultados e efeitos é uma avaliação do impacto do programa, ponderando diferentes peculiaridades do local onde está em execução com a intenção de verificar uma produção de desigualdades e injustiças proposta por Mainardes (2006) “em duas categorias: gerais e específicos.” (P. 54) no que diferem-se em uma análise de perspectivas, em que pese o agrupamento de outras políticas (conjuntos de dimensões) que estiverem em execução em paralelo, no local de estudo. O último Contexto, da estratégia política, em suma é a assimilação de ações a serem tomadas para contemplar os efeitos criados pelo programa pesquisado.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com 5 estudantes, bolsistas do PROUNI, dos cursos de Jornalismo, Direito, Serviço Social, Ciências Sociais e Pedagogia, em uma instituição comunitária no sul do Brasil.

As entrevistas foram analisadas a partir dos princípios de Análise Textual Discursiva - ATD (Moraes, 2003), procurando desvelar o conhecimento da realidade, buscando significado especial dos fatos, como se propõem as investigações sociais. Desenvolvida com categorias elaboradas *a priori*, que estruturaram a entrevista.

5 | ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Contexto dos bolsistas

Os estudantes entrevistados se caracterizam por serem quatro mulheres e um homem, todos cursam a graduação no turno da noite com bolsa integral, e por estarem na faixa etária de 18 a 25 anos, uma característica que aponta a efetividade do Programa no atendimento ao Plano Nacional de Educação - PNE (2000) que, tem como meta prioritária, que 30% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos estivessem cursando este nível de ensino no Brasil até o final do ano de 2010.

Todos os entrevistados cursaram toda educação básica em escola pública, entraram na universidade na primeira vez que fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, são os primeiros em sua família nuclear (pais e irmãos) a cursarem a Educação Superior, três moram na mesma cidade da IES e dois na região metropolitana.

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC, 2018) do número de bolsas ofertados desde a implementação do ProUni foram ofertadas 69% integral e 31% parcial, 54% para bolsistas do sexo feminino e 46% para o masculino e 73% dos bolsistas frequentaram o turno da noite.

5.2 Trajetórias de vida

Os bolsistas entrevistados apontam uma trajetória social e escolar de muito esforço e dedicação, pois fazem parte de famílias, em sua maioria, de média de quatro pessoas e uma bolsista com oito pessoas na família nuclear.

Segundo Bourdieu (2013) o acesso ao ensino superior é resultado de uma seleção direta ou indireta que ao longo da escolaridade do estudante, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes. O autor ainda afirma que um estudante de camada social mais elevada, tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que estudante filho de assalariado. Zago (2006) também aponta, em um estudo feito com estudantes universitários em condições econômicas, culturais e familiares desfavoráveis, que “a desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior é construída de forma contínua e durante toda a história escolar dos candidatos” (p.230). A autora ainda afirma que:

Chegar a esse nível de ensino nada tem de “natural”, mesmo porque parte significativa deles, até o ensino fundamental e, em muitos casos, ainda no ensino médio, possuía um baixo grau de informação sobre o vestibular e a formação universitária. (p.230)

Os estudantes apontaram também que, desde muito cedo exercem atividades remuneradas para auxiliar na renda familiar. E hoje, exercem atividades remuneradas relacionadas ao curso que frequentam como estágios com seis horas de trabalho, e dois também exercem atividades como bolsista de Iniciação Científica, após o estágio.

Argumentam que devido a essa carga de trabalho disponibilizam pouco tempo para executar as tarefas acadêmicas, bem como, estudar para as provas. Apontando essa ser a maior dificuldade para um bom desempenho no curso que frequentam. Estão entre o primeiro e oitavo semestre do curso e, apenas um, vai concluir a graduação no tempo adequado ao curso. Afirmam que quando o desempenho não é bom “trancam” a disciplina em questão, pois, como bolsistas, não podem reprovar, e por essa questão acabam levando mais tempo para concluir o curso.

Zago (2006) destaca outra “faceta da desigualdade” (p.235) que é de que o tempo envolvido com o trabalho para garantia da sobrevivência desses estudantes impõe limites acadêmicos aos mesmos, como participação em atividades extracurriculares, bem como desempenho nas disciplinas, pois a maioria exerce atividade remunerada em tempo parcial e até integral, o que muitas vezes foi o responsável pelo ingresso tardio desses estudantes no ensino superior e, até mesmo, por uma permanência prolongada.

Outras dificuldades também foram apontadas, como vemos na fala do E1: “*Tive muitas dificuldades no início do curso para acompanhar o ritmo das aulas, é muito conteúdo e pouco tempo para estudar, além que nossa base escolar é muito diferente da maioria que está aqui.*”, fazendo referência em ter cursado escola pública, inclusive com professores.

Outra característica apontada pelos entrevistados, no âmbito das dificuldades, é o “choque de realidade social e econômica” (E5), a mesma relata já ter presenciado, com outros colegas, situações de discriminação por não terem condições de adquirirem alguns materiais que o curso exigia e que ouviu de colegas que não se não tinham condições de pagar (os materiais) não deveriam estar ali.

Essa realidade é encontrada, principalmente, nos cursos com formação técnica que exigem o uso contínuo de equipamentos e instrumentos para participar das disciplinas, como fotografia, odontologia, arquitetura, entre outros.

5.3 O ProUni e sua efetividade na visão do Bolsista

Constata-se um conhecimento superficial por parte dos usuários do programa, pois ao serem questionados sobre a construção da política, onde atribui-se à questões de leitura informativa sobre a política, tempo em que está em execução, atores e público alvo sendo definido na interpretação do sujeito pesquisado, todos afirmam que a bolsa se destina “*Toda aquela parcela da população que não tem condições de pagar uma universidade e ao mesmo tempo não consegue acessar a universidade pública*” (E3). Contudo, descrevem como é a relação, do governo com as Universidades que recebem alunos do programa, sobre o vínculo financeiro através de isenções fiscais e sem repasse, propriamente dito, de verba.

Os entrevistados tem, em sua maioria, amigos beneficiários da mesma política e estão inseridos em turmas com grande percentual de usuários do Prouni. E que, muitas vezes, se agrupam em trabalhos acadêmicos, pois são discriminados pelos demais colegas. A entrevistada 4 sugere que a instituição tivesse um programa com suporte de inclusão para os bolsistas que chegam às unidades acadêmicas para desenvolver ações de acolhimento e orientação junto aos colegas não bolsistas, pois mesmo sendo beneficiários de uma política do governo investiram para estar ali mas depois se deparam outra realidade. E afirma: “*Indiferente da forma de ingresso, todos são alunos da universidade, todos tem direito de estar ali, de cursar uma faculdade e o nosso direito de concluir, também deveria ser o mesmo.*” (E5)

Verifica-se através do discurso utilizado pelos interlocutores uma insatisfação diante da falta de auxílio para a permanência do aluno por parte da Instituição de Ensino Superior (IES), tal qual percebido também na Política Pública em si. Quando questionados a respeito de aspectos positivos e negativos sobre o Prouni, o E3 respondeu: “*O ponto positivo é a possibilidade de quem não tem condições de pagar, conseguir acessar... e aí o ponto negativo é que a bolsa por si só, não garante que a gente consiga estudar*” fazendo referência ao acesso proporcionado no ensino superior, mas não necessariamente garantindo que haverá uma qualidade da graduação ou até mesmo sua conclusão.

Ponderam, também, na narrativa o fato de o investimento público ser efetuado no setor privado e não nas instituições estatais. No entanto, o nível de satisfação do usuário para com a política está diretamente relacionado com a necessidade de

pessoas - as quais preenchem os critérios de participação no Prouni - cursarem um curso superior e por ventura ser o único meio de fazê-lo: “É o *ENEM*, é o *Prouni* que vão abrir as portas da universidade para os estudantes que antes nunca pensavam em cursar uma faculdade”, afirmou o E2. Outros, salientam, que com a implementação do programa, aumenta o número de alunos de baixa renda dentro da universidade mudando sua “cara” (antes elitista) e ponderam que o acolhimento no meio acadêmico não ocorre por parte da instituição e sim da “comunidade Prounista”. Nada obstante, sugerem uma mudança baseada na manutenção da Política com a conexão entre o acesso e a permanência do beneficiário durante realização de qualquer curso superior:

“...no sentido de dar as condições de transporte, alimentação e que existisse um debate mais próximo entre a comunidade de estudantes e a universidade para que juntos conseguissem ter medidas que realmente garantissem a permanência e uma formação de qualidade para quem é Prounista aqui na instituição” (E4)

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos na análise das entrevistas pode-se constatar pontos em comum na visão do bolsistas, a saber:

- Primeiros da família a ingressar em IES (oportunidade única – gera mudança da trajetória de vida)
- Cursaram ensino público na educação básica em sua totalidade
- Nenhum conhecimento sobre origem, atores e formulação do programa.
- Descrição do público-alvo similar. (Estudantes de baixa renda oriundos de escola pública)
- Conhecem muitos beneficiários do programa. (Comunidade, principalmente colegas do mesmo curso de graduação)
- Reconhecem a política como única “chance” de ingresso no Ensino Superior.
- Facilita o ingresso (“salas lotadas”) - ponto positivo - dificulta permanência (“ensino precarizado sem manutenção do bolsista durante a graduação seguindo dificuldades específicas”), além da existência do preconceito com os beneficiários por parte de alguns colegas e até professores. Existe segregação em sala de aula com alunos bolsistas e não bolsistas - ponto negativo -
- Sugere-se a manutenção da permanência (alimentação/transporte...) “É o que falta”
- Acolhimento por parte da comunidade docente, não pela IES

No que tange aspectos relacionados à instituição, cabe um olhar mais atento para esses estudantes e suas especificidades, principalmente no que diz respeito às dificuldades relatadas aqui e que necessitam de ações que deem conta do apoio acadêmico, social e econômico do bolsista dentro da universidade. Pois mesmo já dispondo de uma secretaria específica para atendimento desses estudantes, muitos

não sabem dos seus reais direitos, ou muitas vezes, são constrangidos diante de situações discriminatórias.

Todos esses aspectos refletem, diretamente, na permanência do estudante e é responsabilidade da Instituição que os acolhe, bem como do governo que desenvolve a política pública afirmativa, de rever, a partir da ótica dos usuários e articular iniciativas que melhorem a relação ingressantes - concluintes, buscando desenvolver ações de melhorias das oportunidades educacionais desses grupos, garantido a permanência e a conclusão no ensino superior.

Verifica-se que o programa em análise encaixa-se nos diferentes contextos do Ciclo de Políticas sendo de essencial importância o olhar sobre o beneficiário e em como esta representação pode contribuir para a execução desta política que até então não contempla uma série de fatores para aquilo - que não necessariamente fora criada - mas que não menos importante é a formação de qualidade e em tempo razoável por parte dos bolsistas. É a influência que pode modificar o texto da política conjuntamente com seus objetivos e até mesmo sanar efeitos de desigualdades e injustiças que venham a ser criados.

Uma educação, como direito humano essencial à liberdade e autonomia, exige a necessidade de lutas por igualdade, como forma de efetivação de um ideário de sociedade, traz a demanda por igualdades racial, sexual e gênero, entre outras. Coloca-nos, portanto, diante de uma contradição, de discriminação negativa e manutenção de privilégios a determinados segmentos. Sabemos que a realidade brasileira ainda apresenta imensos desafios nessa direção, inclusive o de corrigir as grandes defasagens sociais, resultantes de uma história injusta com seu povo.

REFERÊNCIAS

BALL, S. *Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e a cultura. Em NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs) *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura - MEC. (2018). *Programa Universidade para Todos – ProUni*. Acessado em fevereiro de 2019. <http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas>

FRANCO, M. E. D. P.; LAUXEN, S. L.; OLIVEN, A. C. (2016). Educação Superior e Contexto: questões emergentes e desafios. In: Franco, M.E.D.P. (Orgs.). *Educação Superior e Contextos Emergentes*. Porto Alegre: Edipucrs. 399p.

MAINARDES, J. *Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

SANTOS, B. de S. (2011). *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Ed. Cortez. (Coleção questões da nossa época; V. 11)

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. Educação Superior e Pesquisa em Contextos Emergentes: constatações e ponderações. In: FRANCO, M. E. D. P., ZITKOSKI, J. J.; FRANCO, S. R. K. (Orgs.). **Educação Superior e Contextos Emergentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. 399 p. (Série RIES/ Pronex; v.6)

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.32, maio/agosto de 2006 – 226-237 p.

CHARTER SCHOOLS E CONTRATOS DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO: DEBATENDO SOBRE LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Henrique Dias Gomes de Nazareth

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro/RJ, bolsista Capes.

RESUMO: Discute-se aqui a proposta de escolas *charter* e se apresentam alguns indícios que apontam para a tendência de proposição do modelo para redes municipais e estaduais brasileiras. Faz-se uso de pesquisa documental e bibliográfica com o objetivo de compreender suas influências no movimento de expansão das propostas de *charter* no Brasil, e principalmente, como esse movimento se configura. Apesar de sua não implementação, a política de contratos de gestão formulada em Goiás serve como mola mestra para o debate em torno do assunto e fornece informações importantes. Discorre-se também sobre outros indícios que ajudam a pensar a respeito da questão, como experiências de outros estados e modificações na legislação que, se concretizadas, permitiriam o florescimento da proposta. As experiências de adoção dos modelos *charter* ajudam a compreender o papel que esse tipo de política pode ter na educação brasileira. Paralelamente, a legislação nacional apresenta elementos que obstaculizam a implantação de políticas semelhantes, porém, a pesquisa identificou movimentos no sentido de acolher a maior participação de organizações

sociais na prestação de serviços públicos educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: escola *charter*; política educacional; contratos de gestão na educação; gestão compartilhada.

ABSTRACT: We discuss the proposal of charter schools and present some indications that point to the tendency of proposition of the model for Brazilian education. Documentary and bibliographic research is used to understand its influence on the expansion of charter proposals in Brazil, and especially, how this movement is configured. Despite its non-implementation, the policy of management contracts formulated in Goiás serves as a mainspring for the debate around the subject and provides important information. There are also other clues that help to think about the issue, such as the experiences of other states and changes in legislation that, if implemented, would allow the proposal to flourish. The experiences of adopting charter models help to understand the role that this type of policy can have in Brazilian education. At the same time, national legislation presents elements that impede the implementation of similar policies, but the research identified movements in order to accommodate the greater participation of social organizations in the provision of public educational services.

KEYWORDS: charter schools; educational

INTRODUÇÃO

Os modelos de escolas *charter* variam de acordo com as legislações e contextos locais, no entanto, alguns elementos comuns compõem os pressupostos desse tipo de política. Essas escolas são financiadas com dinheiro público e geridas por instituições da esfera privada, isso porque a proposta se desenvolve em torno da ideia de que a desburocratização característica do setor privado é capaz de melhorar os resultados da escola. Essa desregulamentação – que é apresentada como autonomia – é vinculada a uma maior responsabilização (ADRIÃO, 2014), na qual os operadores das *charter* precisam entregar contrapartidas estabelecidas em uma relação contratual.

Idealmente, por estarem livres de alguns regulamentos da rede pública de ensino, essas escolas poderiam se organizar a partir das demandas locais, ensinando aqueles estudantes que não têm obtido êxito no sistema tradicional (BUDDE, 1998). Por sua vez, os responsáveis pelos alunos poderiam optar pelo modelo considerado mais adequado, criando concorrência e adotando mecanismos de mercado, característicos da gestão empresarial. A defesa da concorrência e escolha da escola está relacionada à organização georeferenciada do sistema escolar estadunidense, onde o estudante precisa se matricular na escola do distrito em que reside. Desse ponto de vista, a escola *charter* se apresenta como mais flexível, onde todos podem se matricular, e quando a procura é demasiada são realizados sorteios.

No Brasil, como disserta Adrião (2017), não se verificam políticas de subsídio à escolha parental, mas sim, políticas de transferência da gestão de escolas públicas para organizações não estatais sob o argumento ideológico da maior eficiência do setor privado. Para ela:

O modelo, apresentado por seus proponentes (Instituto Unibanco, Fundação Braudel, entre outros) como *charter school*, na medida em que não se ancora, sequer ideologicamente, na premissa liberal da escolha da escola e na medida em que não temos no Brasil a matrícula obrigatória por georeferenciamento, entre nós, a proposta nada mais é que a ampliação para outras etapas de escolaridade do precário atendimento por convênios existentes na educação infantil (ADRIÃO, 2017, p. 11).

Essa ampliação da gestão privada da escola pública para outras etapas da escolaridade é acompanhada pelo discurso da eficiência medida pelos exames de larga escala, questão latente nas políticas direcionadas ao ensino fundamental e médio, que não se encontra de forma relevante nos convênios destinados a oferecer vagas para a educação infantil.

Apesar do modelo ser sugerido no Brasil, não há consenso a respeito da melhoria dos indicadores (e das escolas de forma geral) a partir da implementação de *charter* nos Estados Unidos da América (EUA), berço da ideia. Muitas pesquisas afirmam que não existem evidências empíricas que sustentem a afirmação de que essas escolas

são mais eficientes (ADRIÃO, 2014; KLEES, EDWARDS JR, 2015; RAVITCH, 2011). Apesar disso, o movimento pró-*charter* cresceu e dados de 2018 demonstram que 7 mil escolas, com 3,2 milhões de estudantes, já se organizam nesse formato naquele país (NATIONAL ALLIANCE FOR PUBLIC CHARTER SCHOOLS, 2018).

Mesmo com a falta de evidência a respeito de sua efetividade, o tema vem sendo sugerido no Brasil e algumas propostas similares têm despontado em diferentes contextos. Compreendendo que aqui as políticas de privatização da gestão de escolas públicas não são novidades, principalmente na educação infantil, observa-se essa tendência recente de extensão desse formato de privatização para escolas de ensino fundamental e médio, isso ocorre a partir de mudanças na legislação e inovações no marco regulatório das organizações da sociedade civil (ADRIÃO, 2018).

O presente trabalho discute a proposta de escolas *charter* no contexto da política educacional brasileira e apresenta alguns indícios que apontam para a tendência de ampliação desse modelo de escola em redes municipais e estaduais brasileiras.

Para isso, faz-se uso de pesquisa documental e bibliográfica com o objetivo de compreender suas influências no movimento de expansão das propostas de *charter* no Brasil, e principalmente, intencionando entender como esse movimento se configura.

POLÍTICA DE GESTÃO COMPARTILHADA EM GOIÁS: ASPECTOS GERAIS

A política de gestão compartilhada formulada em Goiás serve como mola mestra para o debate em torno da questão, o modelo é influenciado pelas escolas *charter* existentes há décadas em países como Estados Unidos e Inglaterra. Apesar disso não é possível afirmar que a política está sendo importada *ipsis litteris*. O modelo proposto em Goiás apresenta peculiaridades provenientes da recontextualização da política no contexto local.

Por meio da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE-GO), no início de 2015 tornou-se pública a intenção de elaborar um projeto de gestão compartilhada de parte da rede escolar com organizações sociais. Para isso, a secretária Raquel Teixeira, visitou escolas *charter* nos Estados Unidos (EUA) em busca de experiências de gestão privada que pudesse auxiliar na formulação da política (GAWRYSZEWSKI; MOTTA; PUTZKE, 2017). É importante ressaltar que até o momento de elaboração deste artigo a política pública goiana ainda não havia sido implementada de fato. O processos decorrentes dos editais publicados sofrem questionamentos do Ministério Público de Goiás e encontram-se suspenso.

A ideia, presente no discurso oficial sobre a política, é que as Organizações Sociais (OSs) se responsabilizem pela gestão administrativa de cerca de 30% das escolas da rede estadual de Goiás. Parte-se do pressuposto que essas organizações são capazes de conferir mais eficiência na gestão de recursos e melhorar os índices de proficiência. Ponto abordado em documentos elaborados pela SEDUCE-GO (2016b):

(...) é plenamente justificável que a execução das atividades de Educação Básica seja realizada por um ente público não Estatal, *in casu*, as Organizações Sociais da Educação, que possuem notório conhecimento e ferramentas administrativas que possibilitarão a melhoria na qualidade da oferta de serviços educacionais ao estudante, tendo como meta o aumento da qualidade do nível educacional do Estado, que serão mensurados pelos indicadores oficiais IDEB e IDEGO (p.2).

Ainda nesta linha de pensamento, se enfatiza que a realização da gestão administrativa por parte dessas instituições permitiria aos diretores pedagógicos que se ocupassem somente das questões diretamente educacionais. Ou seja, a manutenção e infraestrutura da escola não ocupariam o tempo desses diretores, o que, em tese, permitiria o aumento da qualidade da educação nessas instituições. A questão da separação do pedagógico e do administrativo na gestão escolar é contraditória, pois apesar de se apresentar como uma justificativa da política, as OSs não deverão se responsabilizar somente por diretrizes e metas administrativas, soma-se a isso, objetivos relacionados à proficiência, além de outros pontos presentes no documento “Diretrizes e Estruturação das atividades a serem executadas por organizações sociais” (SEDUCE-GO, 2016a, p.1).

ESCOLAS *CHARTER* NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: ALGUNS INDÍCIOS DA EXPANSÃO

A princípio, alguns indícios podem ser apontados para sustentar a hipótese de expansão do modelo na política educacional brasileira, a saber: (1) experiência de Pernambuco que antecedeu a política de gestão compartilhada goiana; (2) movimento inicial de inclusão da *charter* na agenda do estado do Mato Grosso; (3) intenção manifestada por outros estados de implementar políticas identificadas como *charter*, podendo citar o Pará; (4) e o Projeto de Lei do Senado nº 739/2015, que visa possibilitar a distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para OSs, assim como, a decisão do STF acerca da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN nº 1.923/DF) endossando a contratação de professores via OSs.

Para melhor explicar a construção da hipótese de pesquisa de que há um movimento de expansão de propostas de *charter* na política educacional brasileira, cada ponto elencado anteriormente será desenvolvido mais cuidadosamente.

O primeiro ponto, diz respeito às experiências de Pernambuco que antecedeu a política estudada. Não se intenciona aqui esgotar o assunto ou realizar um levantamento de todas as experiências brasileiras com características de *charter*. Também é relevante destacar que a experiência é elencada aqui como antecessora somente no sentido temporal, pois, não foram encontradas referências que às relacionassem à política goiana.

O Projeto Procentro é regulamentado pelo Decreto nº 26.307/2004, que cria o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental, assim como pelo

Plano Plurianual do estado de Pernambuco, no que se refere à criação das Escolas de Referência do Ensino Médio na Rede Pública do Estado (SARDINHA, 2013; PERNAMBUCO, 2004).

Diferente da política de contratos de gestão em Goiás, no Procentro não houve concorrência para escolha da organização “parceira”, o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE), que foi fundado com o objetivo de atuar na revitalização do Ginásio Pernambucano, foi escolhido para o convênio.

Após a reforma estrutural, pedagógica e gerencial do Ginásio Pernambucano, o objetivo era ampliar o modelo para outras escolas da rede. Para isso “o governo do Estado assumiu a liderança de promover as mudanças legais que regulamentariam a nova iniciativa, o ICE ficou com a responsabilidade de buscar recursos no empresariado para abrir dez escolas, além do Ginásio, seguindo esse novo modelo” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 22).

O Procentro chegou a contar com vinte escolas de ensino médio em 2007, que eram financiadas com verbas públicas e privadas. O Estado cedia as edificações que abrigariam os centros e pagava o salário-base dos professores, enquanto o ICE e entidades parceiras arcavam com custos como refeições, materiais didáticos, uniforme escolar, transporte escolar e bônus por desempenho. No entanto, essa forma de financiamento só ocorreu até 2005:

na medida em que o programa se expandiu, houve reversão significativa da participação do setor privado nos custos. Em 2006, quando o número de Centros subiu de dois para 13, o ICE assumia apenas o investimento inicial e, em 2007, a rede já contava com 20 Centros e 10 mil alunos, a um custo total de 56 milhões de reais, 95% dos quais cobertos pelo Estado (DIAS; GUEDES, 2010, p. 31).

O ICE foi responsável por essa reforma em parte das escolas de ensino médio de Pernambuco em parceria com a Secretaria Estadual de Educação tendo instituído algumas características específicas que diferenciavam os centros das outras escolas da rede, por exemplo: os professores e gestores trabalhavam em regime de dedicação exclusiva e recebiam um adicional de 125% sobre o salário-base além de bônus por desempenho anual; existia a possibilidade de contratação de professores e gestores aposentados ou de fora do quadro de servidores; critérios considerados mais rigorosos de seleção e remoção de profissionais; e orientações curriculares vinculadas ao sistema de avaliação de resultados (DIAS; GUEDES, 2010).

Dias e Guedes (2010) explicam ainda que em 2008 foi anunciada a ampliação do modelo para cento e seis escolas da rede estadual de Pernambuco, porém, alguns pontos fundamentais para identificação do Procentro com a proposta *charter* são alterados, como a seleção de gestores e o bônus por desempenho. Não cabe aqui analisar os motivos da descontinuidade do projeto, intenciona-se somente apontar experiências identificadas como *charter* e aspectos gerais de seus desenhos.

O segundo ponto elencado anteriormente diz respeito ao movimento inicial de inclusão da política *charter* na agenda do estado do Mato Grosso. Em 14 de abril de

2016 foi publicado o edital de “PROCEDIMENTO DE MANIFESTAÇÃO DE INTERESSE Nº 001 / 2016” (SEDUC/MT, 2016). O documento tem o objetivo de convocar pessoas jurídicas e pessoas físicas, de direito público ou privado, individualmente ou em consórcio. Assim, a Secretaria de Estado de Educação – Mato Grosso (SEDUC/MT) pretendia obter:

(...) estudos técnicos, levantamentos e propostas para estruturação da modelagem de Parceria Público-Privada, na modalidade concessão administrativa, para construção, reforma, ampliação, gestão, manutenção e operacionalização de serviços não pedagógicos de 76(setenta e seis) Unidades Escolares da Rede Pública Estadual e 15(quinze) Centros de Formação e Aperfeiçoamento Profissional –CEFAPROS (p.8).

Gawryszewski, Motta e Putzke (2017) explicam que o processo sofreu resistência por parte dos profissionais da educação que declararam greve, e dos estudantes secundaristas que ocuparam 25 escolas. De acordo com os autores, em 5 de agosto, o movimento dos docentes decidiu encerrar a greve, aceitando uma proposta de recomposição salarial, a suspensão do edital citado anteriormente, e a promessa de convocação de conferências para discussão do assunto.

Outro ponto que sustenta a hipótese inicial é a manifestação de intenção de outros estados de implantarem políticas semelhantes. Pereira (2016) discorre sobre a tentativa do Estado do Pará de adoção de escolas *charter*. A partir de matérias dos principais veículos de comunicação paraenses, a autora analisa as primeiras manifestações do governo, em 2015, que indicavam a adoção da administração privada de escolas públicas. O projeto consiste em construir 50 escolas de ensino médio que seriam geridas totalmente pela iniciativa privada, ressaltando o apoio do Banco Mundial à iniciativa.

No site oficial da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA) é possível encontrar registros desse movimento. A matéria “PPP garantirá ampliação e fortalecimento da rede estadual” expõe o acontecimento de uma reunião em 19 de maio de 2015, na qual participaram o secretário de Educação, Helenilson Pontes, e outros servidores da SEDUC-PA, com técnicos do Banco Mundial (BM) e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico Social (BNDES). De acordo com a reportagem, a reunião teve o intuito de encaminhar o projeto piloto para elaboração dessa política (SEDUC-PA, 2015). Apesar disso, não foi possível encontrar desdobramentos do projeto na pesquisa exploratória.

Por isso, evidencia-se um possível movimento de expansão da participação de OSs na gestão da educação pública, com experiências diversas que se apresentam nos sistemas estaduais e municipais de educação. Paralelamente, apontam-se as mudanças no âmbito da regulamentação que dão suporte às políticas de gestão compartilhada como o Projeto de Lei do Senado nº 739/2015 e a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) que permite a contratação de trabalhadores pelas OSs para a prestação de serviços públicos.

É este o quarto, e último, ponto elencado anteriormente para amparar a hipótese

inicial. Em 2015 o STF colocou em votação a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN nº 1.923/DF), que objetivava a declaração de inconstitucionalidade de toda a Lei 9.637/98, e do inciso XXIV do art. 24 da Lei 8.666/93. Ou seja, a lei que qualifica as OSs e a lei das licitações, respectivamente. Como resultado o STF endossou a validade da prestação de serviços públicos nas áreas de educação, pesquisa, cultura, saúde e preservação do meio ambiente.

O Projeto de Lei do Senado nº 739/2015 visa possibilitar a distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para OSs, além de outras instituições sem fins lucrativos, modificando o Art. 8º da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

O Projeto de Lei do Senado (PLS), de autoria do Senador Cristovam Buarque (à época, do PDT), é justificado pela necessidade de introduzir mecanismos legais de distribuição dos recursos do FUNDEB para OSs, pois, atualmente, só é possível o repasse para instituições públicas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público (BRASIL, 2015). Para o autor do PLS, o repasse para as OSs:

Poderá contribuir para a melhoria da qualidade da educação, na medida em que a utilização do contrato de gestão, previsto na Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998, permitirá a introdução de práticas modernas de gestão na educação. Com efeito, o emprego mais eficiente dos recursos humanos e financeiros e o estabelecimento de metas de desempenho propiciarão a melhoria do processo de ensino-aprendizagem nas escolas e, conseqüentemente, a melhoria dos indicadores da educação (BRASIL, 2015, p. 2).

Ainda na justificativa do PLS, as *charter schools* são citadas como modelos semelhantes ao que se quer regulamentar, assim como se menciona também os exemplos de países como Estados Unidos, Reino Unido, França, Austrália, Japão e Nicarágua. A única iniciativa brasileira citada é o PROCENTRO, implementado em Pernambuco entre 2004 e 2007, conforme já explicitado anteriormente.

O Projeto de Lei do Senado nº 739/2015, no momento de desenvolvimento desta investigação, encontra-se em tramitação, tendo sido encaminhado à Comissão de Assuntos Econômicos e à Comissão de Educação, Cultura e Esporte. A esta cabe decisão terminativa.

Em 24 de agosto de 2016, o relator Telmário Mota (PDT) apresentou relatório favorável, sem apresentação de emendas. No relatório, considera-se que o projeto não fere nenhuma norma constitucional e está em acordo com a Lei de Responsabilidade Fiscal, pois “não cria despesa para a União nem altera a dotação de recursos do FUNDEB. Ele apenas faculta a utilização dos recursos do Fundo por organizações sociais que firmem contrato de gestão com o poder público” (BRASIL, 2016, p. 3), ou seja, considera que a alteração não causa impacto fiscal.

A respeito do mérito, o relator qualifica como um aperfeiçoamento do FUNDEB, que, nessa ótica, possibilitará a inserção de *charter schools* e práticas modernas de gestão. O parecer entende que o projeto de lei permitirá uma “gestão mais eficiente

dos recursos humanos e financeiros” (ibidem, p. 3). Por fim, ele aponta que a principal consequência da aprovação da lei seria a melhora do IDEB e de outros indicadores da educação, o que segundo ele, seria ratificado pelo desempenho acima da média dos alunos do PROCENTRO.

Em março de 2017, a matéria foi redistribuída em virtude do licenciamento do relator, sendo designada à senadora Lúcia Vânia (PSB) para a relatoria no dia 22 de março de 2017, último movimento de tramitação do Projeto de Lei que se registra no momento da redação desta tese.

Paralelamente, discute-se a Proposta de Emenda à Constituição 15a/2015 (PEC 15a/2015) de autoria da Deputada Federal Raquel Muniz (PSC). A PEC 15a/2015. A proposta tem o fim de tornar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) permanente, visto que o FUNDEB instituído pela Lei nº 11.494, de 2007, irá vigorar até 2020. Apesar de não tratar expressamente do tema das *charter* ou mesmo citar organizações sociais, a PEC 15a/2015 dá abertura para privatização ao não propor restrição para o uso dos recursos de complementação da União, deixando a questão para posterior regulamentação. Segundo Ximenes (2018):

Isso pode significar que ficaria autorizado o custeio de EaD e de inclusão de matrículas fora da rede (privadas) com esses recursos provenientes da União no Fundeb, a não ser que o regulamento diga o contrário ou que esse ponto seja corrigido na PEC. Como sabemos que há pressão em ambos os sentidos no Congresso Nacional (quero dizer, por EaD e Voucher) é bom ficar de olho (p. 2).

Todos esses pontos compõem um cenário de proposição de iniciativas identificadas com as *charter* no contexto brasileiro. Há movimentos de tentativas de implementação no cenário político e mudanças no legislativo que podem favorecer a questão, mas também existem resistências que podem determinar o seu fracasso.

CONCLUSÃO

As experiências de adoção do modelo *charter* ajudam a compreender o papel que esse tipo de política pode ter na educação brasileira. Paralelamente, a legislação nacional apresenta obstáculos para a implantação do modelo, no sentido mais restrito, onde se preconiza a autonomia de gestão com mecanismos gerenciais, colidindo com o princípio da gestão democrática presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96. Na política goiana de contratos de gestão um modelo híbrido é construído, criando o desenho de uma escola com um Diretor Escolar (diretor eleito pela comunidade escolar) e um diretor da OS.

Se o princípio da gestão democrática impõe uma recontextualização das políticas inspiradas nas *charter*, observa-se também, a tentativa de modificação da legislação relativa ao financiamento escolar, no sentido de acolher uma maior participação de OSs na prestação de serviços públicos educacionais.

Todos esses acontecimentos sustentam a hipótese inicial, atestando a existência de um contexto favorável com algumas modificações na legislação. Entretanto, almejou-se nesse trabalho compreender as nuances desse movimento, que apesar dos aspectos apontados anteriormente, também encontra resistências importantes e precisa se adaptar aos regulamentos nacionais que apresentam incompatibilidade com o modelo *charter*, se pensado em seu formato original.

REFERÊNCIAS

- “ESTOU certa de que encontramos nas OSs a forma de gestão mais avançada para as escolas”. **Jornal Opção**. Goiânia. 25 fev. 2017. Disponível em: <<https://www.jornalopcao.com.br/entrevistas/estou-certa-de-que-encontramos-nas-oss-a-forma-de-gestao-mais-avancada-para-as-escolas-88158/>>. Acesso em: 04 dez. 2017.
- ADRIÃO, Theresa. **A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública**. In: Araújo, L e Pinto, J. M. R (orgs). Público X privado em tempos e crise. São Paulo: Fundação Lauro campos e Fineduca. 2017. p. 16-37.
- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v.18, n.1, pp. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1/articles/adriao.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2018.
- ADRIÃO, Theresa. Escolas *charters* nos EUA: Contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 263-282, 2014.
- BRASIL. Senado Federal. Comissão de Assuntos Econômicos. **Parecer do Projeto de Lei do Senado Nº 739, de 2015**. Brasília, 2016.
- BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado Nº 739, de 2015**. Brasília, 2015a.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Decisão da ADIN nº 1.923/DF**. Brasília, 2015b.
- BUDDE, Ray. **Education by Charter: Restructuring School Districts. Key to Long-Term Continuing Improvement in American Education**. The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands. Massachusetts. 1988.
- DIAS, Maria Carolina Nogueira; GUEDES, Patrícia Mota. **O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco**. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial : Fundação Itaú Social, 2010.
- FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, v. 33, n. 119, 2012, p. 379-404.
- GAWRYSZEWSKI, Bruno.; MOTTA, Vânia. Cardoso.; e PUTZKE, Camila. Kipper. Gestão privada de escolas públicas da Educação Básica: um novo mercado sob a tutela do Estado. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.12, n.3, p. 728-748, set./dez. 2017.
- KLEES, Steven J.; EDWARDS JR., Brent. Privatização da educação experiências dos Estados Unidos e outros países. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 20, n. 60, p. 11-30, Mar. 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100011&lng=en&nr=m=iso>. access on 17 June 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206002>.

NATIONAL ALLIANCE FOR PUBLIC CHARTER SCHOOLS. **National charter school facts**. 2018. Disponível em: <<https://www.publiccharters.org/>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

PEREIRA, Bianca Araujo de Oliveira. Educação, acesso à informação e participação popular: uma análise das medidas do estado do Pará acerca da tentativa de adoção de escolas *charter*. **Revista de Direitos Humanos e Efetividade**, Curitiba, v.2 , n.2, p.41-57, Jul/Dez. 2016. Disponível em:< <http://www.indexlaw.org/index.php/revistadhe/article/view/1550>> . Acesso em: 30 Nov. 2017.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 26.307, de 15 de janeiro de 2004**. Cria o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências. (Revogada pelo art. 11 da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008.) Pernambuco, 2004.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SARDINHA, Rafaela Campos. **O Projeto Procentro e as escolas charter: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social**. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientação: LEHER, Roberto. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SEDUCE-GO. Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás. **Justificativa para a contratação de organizações sociais da educação para o gerenciamento de unidades escolares estaduais**. SEDUCE, Goiás. 2016b. Disponível em: < <http://organizacaoessociais.seduc.go.gov.br/pdfs/JUSTIFICATIVA-PARA-CONTRATAcao-DE-ORGANIZA%C3%87%C3%95ES-SOCIAIS.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

SEDUC-MT. Secretaria de Estado da Educação – Mato Grosso. **Edital de PMI nº001/2016: procedimento de manifestação de interesse**, 14 de abril de 2016. Cuiabá, 2016. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/04b0f8_72991b872ffb4d3c8d021340e1caa196.pdf acesso em: 15 fev. 2016.

SEDUC-PA. Secretaria de Educação do estado do Pará. **PPP garantirá ampliação e fortalecimento da rede estadual**. SEDUC, Pará. 2015. Disponível em: < <http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc/modal?ptg=4250/>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

XIMENES, Salomão. **PEC do Fundeb permanente: o Jabuti da privatização e outras 11 notas**. 2018. Disponível em:< <https://blogdosalomaoximenes.wordpress.com/2018/04/24/pec-do-fundeb-permanente-o-jabuti-da-privatizacao-e-outras-11-notas/>. Acesso em: 26 de março de 2018.

CULTURA POLÍTICA E EDUCAÇÃO: ANÍSIO TEIXEIRA (1951 A 1964)

Pedro Henrique Nascimento de Oliveira

Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Faculdade de Educação
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

RESUMO: A cultura política na educação brasileira, sobretudo no período entre os regimes ditatoriais vividos pelo Brasil (1951-1964), merece um estudo aprofundado. Isso porque o campo educacional atendia aos interesses dos privilegiados, o que impactava fortemente na sociedade e na democracia. Nessa perspectiva, enfocaremos o contexto em que Anísio Teixeira assume a direção da Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), nos anos de 1951 e 1952. Procurando observar a partir das obras e das ações de Anísio, o papel desempenhado por ele na administração da educação brasileira. O educador foi o difusor de uma cultura política que desejava constituir uma democracia baseada numa educação pública, universal e gratuita, que garantisse o acesso de todos a uma formação comum, e produzisse conceitos e pensamentos acerca da política, da cultura, e da democracia. Atentando ainda para a interferência efetiva dos interesses políticos e privados na gestão da política educacional de Anísio desejando combater suas ideologias e

práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Política. Educação. Anísio Teixeira. Democracia.

ABSTRACT: The political culture in Brazilian education, mainly in the period between the dictatorial regime lived by Brazil, deserves a thorough study. This because educational field served the interest of the privileged, which had a strong impact on society and democracy. In this perspective we will focus on the context in which Anísio Teixeira takes the management of the National Coordination for Improvement of upper-level staff (CAPES - in Portuguese) and the National Institute of Pedagogical Studies (INEP- in Portuguese), in the years of 1951 and 1952. Observing from the works and actions of Anísio, the role he unleashed in Brazilian education. The educator was the diffuser of a political culture that wanted to build a public, universal and unpaid education, which would guarantee access for all to a common formation, and would produce concepts about policy, culture and democracy. Attempting also for the effective interference of political and private interests in Anísio's educational policy management, trying to combat his ideologies and practices.

KEYWORDS: Political Culture. Education. Anísio Teixeira. Democracy.

1 | INTRODUÇÃO

Esse artigo se trata de uma monografia apresentada como conclusão do curso de História da Universidade Federal Fluminense. A reflexão a que se propôs esse trabalho concerne na análise da conjuntura política em que está inserido o campo educacional no período de 1951 a 1964. A fim de perceber os embates ocorridos entre o desejo da formação de uma cultura política por Anísio Teixeira e a interferência dos interesses privados na educação brasileira desse período.

Para isso, foi necessário observar a atuação de Anísio Teixeira na CAPES (Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), através de sua administração educacional, de suas propostas políticas e de sua produção bibliográfica, para que se pudesse notar o quanto ele foi fundamental para a formulação e o desenvolvimento de uma cultura política na educação brasileira, que servisse de base para uma posterior consolidação da democracia no país, bem como os entraves que enfrentou durante a reconfiguração das políticas educacionais no Brasil.

Muito mais do que analisar a atuação de Anísio Teixeira no campo educacional brasileiro, buscamos nesse trabalho, a partir da utilização das obras de Anísio como fontes, pensar a implementação de uma cultura política na educação através da administração do sistema educacional empreendida por Anísio Teixeira no período. Isto é, com base no conceito de cultura política realizamos uma releitura das obras e das posturas adotadas por Anísio Teixeira nas décadas de 1950 e 1960.

Isso porque a cultura política na educação brasileira, sobretudo no período que se encontra entre os dois golpes que originaram regimes ditatoriais vividos pelo país (1951-1964), merece um estudo aprofundado. Já que as influências no campo educacional, que, até então, atendia aos interesses dos que desejavam manter seus poderes e privilégios, ocorriam por conta da estratificação que marcava a sociedade brasileira dominada pela elite, o que impactava fortemente na consolidação da democracia que ainda se encontrava em sua gênese.

Como a cultura política engloba a história política, social e econômica, ela nos permite compreender a História por diversos vieses. Ela não é uma ideologia ou um conjunto de tradições. São diversos elementos que possuem entre si uma relação muito próxima e que irão compor uma coisa só. Por serem diversos elementos analisados, as visões também serão múltiplas. Partindo dessa compreensão sobre cultura política, escolhemos esse aporte conceitual a fim de perceber os desafios encontrados por Anísio Teixeira na implementação de mudanças na educação, que para ele, deveria ser uma formação básica do povo brasileiro, uma formação do cidadão comum da democracia. De modo que a mesma tivesse o mínimo necessário para garantir o acesso a todos e, conseqüentemente uma formação crítica e cultural capaz de constituir o indivíduo como cidadão.

Por se tratar de uma conjuntura marcada pela continuidade das perseguições,

repressões e reações às mudanças democráticas propostas, escolhemos as décadas de 1950 e 1960 como delimitação temporal com a finalidade de enfatizar o esforço de Anísio Teixeira na desconstrução da ideia de educação como privilégio, e na conscientização da educação como direito. Visto que, embora estivesse na gênese da experiência democrática brasileira, Anísio teve que enfrentar fortemente as resistências aristocráticas da nossa história, que não permitiram que a escola pública, de educação comum, se caracterizasse integralmente.

Inicialmente, ilustramos a interface entre cultura, sociedade e educação que Anísio buscou realizar em sua atuação na CAPES e no INEP de 1951 a 1964, a partir de um breve panorama da conjuntura educacional brasileira do período. Em seguida, introduzimos as discussões de Anísio sobre a escola pública, universal e gratuita, a partir do estudo de suas obras do período como fonte. Realizamos ainda, através da releitura das obras de Anísio, uma reflexão de suas discussões e pensamentos acerca da realidade educacional brasileira e sua relação com a democracia, bem como da formação de uma cultura política *anisiana*.

A seguir, realizamos um breve debate historiográfico sobre cultura política e sua inserção na educação brasileira por Anísio Teixeira. Abordando, sobretudo, o conceito de cultura política trazido por Serge Berstein, ponto de partida para a observação da cultura política na esfera educacional brasileira a partir de Anísio Teixeira. Juntamente a isso, ilustramos a partir da análise da cultura política nas obras de Anísio, a sua atuação pedagógica democratizante, que constitui um dos grandes devotamentos de sua cultura política.

Por último, são apontados os desafios e os entraves enfrentados na formação e consolidação da cultura política na educação brasileira sob a atuação de Anísio Teixeira. A partir, novamente da releitura de suas obras, a fim de refletir as dificuldades que Anísio teve na implementação de suas propostas políticas durante sua atuação como administrador da educação. Para melhor ilustrar os entraves encontrados na luta assumida por Anísio pela democratização da educação, e pelo fim da educação como privilégio, apresentaremos ainda a postura da Igreja frente à política educacional empreendida por Anísio, a partir do Memorial dos Bispos Gaúchos de 1958, mostrando o apoio recebido por ele diante desse episódio. Buscamos assim, salientar que a secularização da educação era uma das bases da cultura política *anisiana*.

Como podemos notar, a análise da atuação de Anísio Teixeira nos anos de 1951 a 1964 é um desafio custoso e laborioso ao historiador pela densidade de suas ações e obras nesse período. Entretanto, justamente pela notoriedade alcançada por Anísio pela forma intensa como conduzia suas reflexões e mudanças implementadas, a análise de suas posturas, discursos, obras e atividades administrativas nos permitem compreender a conjuntura educacional do contexto em que ele se encontra como um todo. Isso porque, Anísio apresentava suas novas propostas políticas educacionais junto às críticas ao modelo do sistema educacional anterior. E nisso se constituía a base da cultura política *anisiana* que via a educação como uma das bases para

democracia, entretanto muito mais do que reconfigurar o âmbito educacional, desejava reformulá-lo, a fim de reestruturar o modo de se pensar, e de se fazer a educação no Brasil.

Portanto, partir de Anísio Teixeira para entender a cultura política na educação nos anos de 1951 a 1964, constitui o propósito crucial deste trabalho, que visa, sobretudo, trazer a importância da atuação de Anísio Teixeira como reformador do sistema educacional brasileiro. Enfatizando que mesmo em meio a um período democrático, foram grandes os desafios e os entraves contra a cultura política *anisiana*. E que mesmo assim, Anísio não deixou de promover a conscientização de que a educação é um direito de todos, e deve ser pública, universal e gratuita por ser fundamental para a formação nacional do povo brasileiro. Isso posto, tentaremos a partir do aporte conceitual de Serge Berstein, da extensa pesquisa de Clarice Nunes sobre Anísio Teixeira, somados a uma vasta bibliografia, analisar as obras de Anísio Teixeira a fim de investigar a transformação da educação brasileira a partir de uma cultura política *anisiana*.

2 | A CULTURA POLÍTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA SOB A ATUAÇÃO DE ANÍSIO TEIXEIRA.

Em todas as suas ações na CAPES e no INEP, Anísio voltava-se para a preocupação com os déficits da realidade nacional educacional; com o estreitamento da relação entre Estado, educação e educadores; com a “unidade nacional”, uma unidade sempre contraposta às imagens da fragmentação; com as investigações sociológicas e antropológicas da educação; com uma pesquisa social que favorecesse a reorganização da educação escolar; e, sobretudo com a expansão de uma educação pública, universal e gratuita.

Nisso vemos, que o cenário político educacional dos anos 1950, marcado pela atuação de Anísio Teixeira, contou com tamanha criatividade e esforço no enfrentamento dos desafios tangentes a realidade educacional brasileira. Isso porque, era necessário “recuperar o tempo perdido” para compensar as lacunas deixadas pelo Estado Novo na pesquisa em educação e na universalização da educação, como direito de todos e dever do Estado.

Portanto para compreendermos a conjuntura educacional brasileira das décadas de 1950 e 1960 torna-se imprescindível uma melhor apreensão da figura e da contribuição de Anísio Teixeira, visto que teve importante papel e atuação na reformulação do pensamento teórico e da prática educativa no Brasil. Sendo um grande impulsionador, em toda sua vida e ação, de uma experiência reflexiva que viesse a favorecer um projeto democrático a partir da filosofia da educação. Pensar a interface entre sociedade, educação e cultura no período, é necessariamente rememorar a trajetória incansável do grande educador, Anísio Teixeira.

Pensar e fazer nesse filósofo da educação, que é, ao mesmo tempo, um organizador da educação, são tempos da mesma atividade, tempos que se ajustam, se completam, afirma Hermes Lima em seu depoimento sobre Anísio Teixeira. Segundo ele, Anísio não formula pensamentos e ideias para parecer inteligente, ou erudito. Pensa para realizar uma obra. E vemos ainda, que Anísio deseja que sua produção intelectual alcance os leitores a que se destina, de modo a torná-los agentes transformadores da realidade em que vivem e atuam. Sem essa finalidade, para ele, não havia sentido em produzir textos ou proferir discursos.

As páginas de seus livros constituíam um apelo à consciência nacional no sentido de fazê-la reconhecer na educação, uma condição “para a unidade de uma cultura em processo de diversificação e florescimento”, isto é, propunha com isso, uma reconstrução educacional a partir do conhecimento detalhado de nossa diversidade cultural como base para a reestruturação social no Brasil. Aborda ainda, que se deve ter na escola primária, a instituição básica da cultura e do pleno desenvolvimento do povo brasileiro. Ademais, Anísio ainda visava em suas publicações, formular a teoria democrática da educação a ser incorporada à organização legal e institucional da educação, por intermédio dos sistemas estaduais de educação estabelecidos pela Constituição Federal.

Nota-se, portanto, que seus livros, muito mais do que meras produções intelectuais, eram sua forma de inovar e alimentar o debate sobre a realidade e a identidade cultural brasileira, de modo a acertar contas com a experiência colonizadora no Brasil, recriando a função docente, que, em sua perspectiva, incluía também a pesquisa das culturas locais e a interpretação das demandas educacionais das comunidades, conforme apresenta Clarice Nunes, numa das reedições de *A educação e a crise brasileira*.

Considerando isso, analisamos brevemente alguns aspectos de três obras de Anísio que se encontram em momentos tensos e fecundos de sua atuação, são elas, *A educação e a crise brasileira* (1956), *Educação não é privilégio* (1957) e *Educação é um direito* (1968). Nelas, podemos observar a luta árdua de Anísio pela reconstrução da educação escolar no Brasil através da reformulação da consciência do corpo do docente, do desenvolvimento de pesquisas para a investigação das diferentes realidades e do rompimento da separação em duas redes de escolarização: a rede primária profissional para os pobres e a rede secundária superior para os privilegiados.

Nas duas primeiras obras citadas acima, notamos o quanto o desejo de Anísio pela educação está na raiz da construção de sua identidade como educador e sustenta uma obra de fôlego no campo da administração pública, como afirma Clarice Nunes. Na terceira obra de Anísio escolhida para ser analisada, *Educação é um direito*, publicada nos conturbados anos de 1967 e 1968, que o autor na nota explicativa afirma ser a outra face de *Educação não é um privilégio*, encontramos a apresentação da possibilidade de um planejamento da educação pública que exige um Estado democrático, conforme sublinha Luiz Felipe Perret Serpa.

Com isso, vemos que toda produção bibliográfica de Anísio, sobretudo as três citadas nesse trabalho, voltaram-se para a provocação daqueles que estavam ligados à educação brasileira através de proposições de política de educação, pautadas na crença de Anísio numa instância de política anterior ao Estado, lugar em que se busca a unidade da sociedade, que o Estado deverá refletir; e numa noção de democracia, que não se sustenta estritamente na garantia da regra democrática, visto que a forma democrática precisa expressar-se também na sociedade.

Uma breve análise desses três livros nos permite perceber que muito mais do que uma interface entre cultura, sociedade e educação como via de construção de uma democracia que atendesse as demandas vigentes no país e fosse capaz de incluir e atingir os diferentes setores sociais que constituem a nação, Anísio Teixeira em sua atuação e em suas produções bibliográficas buscou incessantemente a partir de uma base filosófica e doutrinal, inspirado em John Dewey, realizar uma leitura comum do passado educacional brasileiro a fim de criar uma projeção no futuro a partir de uma visão institucional e de uma concepção ideal de sociedade, marcada pelo liberalismo presente em seu discurso e pela defesa da democracia.

Como podemos observar, as obras de Anísio trazem em si o peso de uma vida inteira em prol da educação do povo, de uma educação fundada em princípios democráticos, da busca incessante de tentativas de solução aos problemas por ele diagnosticados no sistema educacional brasileiro. Por conta disso, notamos que, juntamente às políticas educacionais implementadas por ele em sua gestão da CAPES e do INEP, suas produções bibliográficas foram grandes ferramentas de divulgação da cultura política *anisiana*, objetivadas a conscientizar a todos que estavam ligados à educação no país, de modo a viabilizar a transformação social da educação apresentada por Anísio em seus discursos, livros e propostas.

Sendo assim, podemos afirmar que seus escritos sobre a educação, além de contribuírem para uma análise crítica sobre o sistema educativo brasileiro e sobre as políticas educacionais que se delinearam ao longo de sua trajetória, são também fontes que viabilizam a averiguação da cultura política *anisiana*, que se constituiu durante a formação e as experiências vividas por Anísio nas décadas de 1920 a 1940. Além de alcançar seu espaço de expansão e difusão no âmbito educacional brasileiro nas décadas de 1950 e 1960. Isso nos permite constatar que mais do que um grande pensador da administração escolar, Anísio foi promotor de uma cultura política que inaugurou uma nova maneira de pensar a educação brasileira.

Nisso podemos notar, que Anísio constituiu em sua prática pedagógica uma cultura política voltada para a valorização do indivíduo e de suas realidades políticas, sociais, e culturais através de uma política educacional que atendesse essas demandas, de modo a estimular a unidade da cultura brasileira, que é na verdade, a unidade dinâmica de uma cultura diversificada, conforme aponta em *A educação e a crise brasileira*. Portanto, a releitura dessas obras de Anísio bem como a análise de sua gestão na CAPES e no INEP, nos permitem observar uma cultura política *anisiana*

que era constituída pela busca do conhecimento dos diferentes sistemas de valores, normas, crenças, representações culturais, condições econômicas das variadas realidades do povo brasileiro a fim de fomentar uma política educacional capaz de atender a todos e de fortalecer a democracia no país.

Retomar a trajetória e as obras de Anísio Teixeira sob a ótica do conceito de cultura política é reconhecer que suas ações estiveram voltadas ao desejo de forjar um âmbito educacional dotado de valores e sentimentos políticos que contribuíssem para a construção de uma cidadania que fortalecesse as bases da democracia em gênese. Para isso, Anísio através de políticas educacionais e da formação comum do povo brasileiro, a começar pela reformulação do pensamento do corpo docente, a partir de suas medidas e produções bibliográficas, buscou em todo tempo fomentar a consciência da necessidade da valorização da diversidade cultural do país, sobretudo na educação, a partir de sua compreensão por meio de estudos e pesquisas.

Isso mostra o esforço incansável de Anísio em inserir na esfera educacional, uma cultura política marcada pela igualdade, pela diversidade, pela laicidade e pela adequação do ensino às múltiplas realidades das diferentes localidades do país. Essa clara e fecunda objetivação que perpassou o trabalho realizado por Anísio ocorreu a partir de sua luta por uma educação pública, universal e gratuita, que considerava ser um forte instrumento para a formação da identidade nacional e valorização da cultura brasileira, que culminariam na consolidação da democracia no país.

O ímpeto de Anísio em promover a educação pública universal, gratuita, e laica, por acreditar ser a mais primária das necessidades para que se conseguisse atingir a democracia, por meio da educação, rendeu-lhe desdobramentos políticos radicais. Basta ver os ataques do campo católico, durante todo o tempo, a ação de Anísio na educação, buscando afastá-lo do cenário educacional e cultural brasileiro, mediante a ação intensa e coordenada da hierarquia da instituição. Sem contar o apoio que o deputado federal Carlos Lacerda deu à Igreja, passando a promover um insistente ataque ao educador baiano e sua equipe até as vésperas do golpe civil-militar, em 1964.

O esforço de Anísio Teixeira em suprimir a utilização do campo educacional brasileiro por interesses políticos, religiosos e econômicos, sendo eles públicos ou privados, que desejavam expandir e consolidar suas redes de influência, bem como seus valores sociais e culturais na sociedade através da formação escolar, uma herança da política educacional do Estado Novo, mesmo sendo um educador liberal, influenciado pela experiência da educação norte-americana, levou-o a ser vitimado pelo preconceito destinado, indistintamente, àqueles que, para os setores conservadores, poderiam atingir o âmago de seus privilégios e interesses econômicos.

Frente a esses embates com os setores conservadores políticos e religiosos, Anísio em suas entrevistas, conferências, discursos e artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos continuava a expor suas críticas ao modelo educacional brasileiro, bem como suas propostas para a renovação do mesmo. Nelas somos

capazes de perceber o que provocava, além da oposição, a necessidade do ataque e do pedido de afastamento de Anísio Teixeira feito pelos bispos católicos do Rio Grande do Sul. A cultura política *anisiana* expressa em seus textos deixa clara a verdadeira revolução transformadora que Anísio desejava para a educação brasileira, tendo como primeira meta o fim da educação como privilégio, atingindo assim diretamente os setores que o atacavam.

Essa reflexão sobre a necessidade de se superar a educação que nos convém a fim de construir um sistema educacional que atenda as demandas do país, bem como seu desenvolvimento marcaram a cultura política *anisiana*, que, ao passo que foi capaz de reformular o campo educacional, foi alvo de grandes entraves à sua formação, difusão e efetiva consolidação no cenário político educacional brasileiro.

A atuação de Anísio na defesa da generalização das oportunidades de educação conduz a conflitos abertos com a Igreja. Isso porque a Igreja detinha um grande número de colégios da rede privada de ensino, além de desejar manter sua influência ideológica, ética e moral no campo educacional brasileiro. Uma ocasião, que pretendemos analisar brevemente a fim de melhor ilustrar a contrariedade da Igreja à cultura política *anisiana*, iniciou-se no ano de 1956. Quando ocorre um forte pretexto para o agravamento dos ataques da Igreja a Anísio, depois que ele pronuncia a conferência de abertura do Congresso Estadual de Educação do Estado de São Paulo, em que defende a imediata instalação de uma campanha nacional pela escola pública, universal e gratuita. Em seu discurso, discorre amplamente sobre a formação histórica e social brasileira e fundamenta a tese educacional central em citações de respeitados educadores do passado.

No auge das mobilizações que se seguiram, pró e contra Anísio, em 1958 a luta pela educação pública arrebatava amplos setores organizados da sociedade brasileira, desde intelectuais e sindicalistas, favoráveis a Anísio, a setores conservadores da política e da religião, favoráveis à Igreja. O enfrentamento deu lugar a manifestos e passeatas, chegando o assunto a ocupar com frequência as manchetes e editoriais dos principais jornais do País. Em 23 de fevereiro de 1958, o arcebispo metropolitano de Porto Alegre, Dom Vicente Scherer, aproveitando as comemorações pela passagem do 11º aniversário de sua sagração, discursou, na Catedral Metropolitana, sobre a questão educacional. Ele fez um discurso que se caracterizou por ser um manifesto em defesa das concepções educacionais da Igreja Católica e um ataque aberto à pessoa de Anísio Teixeira.

O discurso, intitulado “Pela liberdade do ensino”, dirigia-se abertamente ao ministro da Educação Clóvis Salgado e afirmava que era preciso observar a força de grupos ateístas que promoviam “a ação destruidora das forças da negação e do mal.” O arcebispo alertava para a ação desse “grupo poderoso” que, no interior do MEC, renunciava à “consciência cristã e católica do País” e promovia a laicização do ensino e o materialismo da vida, através de uma “campanha ardilosa” contra o ensino privado, ou seja, o ensino promovido pelas instituições católicas. O arcebispo defendia

que cabia às famílias o direito natural e inalienável de decidirem sobre a educação dos filhos. Portanto, ao Estado ficaria a responsabilidade de garantir a liberdade de escolha dos pais, ficando interdita qualquer tentativa estatal de sobrepor-se aos desejos familiares. O monopólio estatal da educação rompia com os direitos naturais da família e demonstrava o caráter totalitário do Estado.

A ideia de liberdade de escolha das famílias aparece em oposição ao papel interventor do Estado no conjunto da sociedade. Haveria uma interdependência entre o indivíduo e a sociedade expressa através do núcleo social básico, a família. No discurso do arcebispo, qualquer tentativa de interferir nas decisões individuais indicava o totalitarismo presente nos Estados comunistas, que suprimiam os direitos individuais e políticos, atuando de forma controladora nas instâncias econômicas e sociais e ameaçando a existência do Estado democrático.

Em março de 1958, Dom Vicente lançou com seus pares, o Memorial dos Bispos Gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública Única, promovendo novo ataque a Anísio Teixeira. O assunto ganhou a imprensa e o debate público. O *Memorial dos bispos gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública Única* foi uma petição de providências ao Presidente da República para a cessação da política educacional adotada em certos órgãos governamentais, que vinha sendo praticada por parte do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES).

É notório no discurso do memorial o desejo de combater a cultura política *anisiana* principalmente por um dos seus maiores eixos norteadores, a luta pelo fim da educação como privilégio, que somado a educação como direito de todos e dever do Estado, favorecia a expansão da escola pública, o que ameaçava as instituições confessionais católicas. Também é visível na conclusão do memorial, o desespero do campo católico diante da possibilidade de perda da hegemonia e do controle do sistema educacional.

Diante dessa gestão encaminhada pelos bispos diretamente ao presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, exigindo o afastamento de Anísio dos cargos de direção na Capes e no INEP, e da notícia da provável demissão de Anísio. Um cenário de disputas políticas se configurou, um mar de protestos varreu o país de norte a sul. Na imprensa, nas Assembleias, nos Centros Educacionais, onde houvesse um núcleo de professores havia uma voz em defesa da escola pública. Anísio, entretanto, preferiu não se defender, sequer se justificar. Limitou-se a distribuir uma nota, dizendo o que combatia e o que defendia na educação.

E como fazia nessas ocasiões, aguardou a anunciada tempestade. Ao passo que se iniciou, então, na vida cultural brasileira, de um extremo a outro do país, um dos mais belos e eloquentes movimentos de protesto e solidariedade, que se fez pela manutenção de Anísio na Direção da CAPES e do INEP. Ganhou o movimento tais proporções que se tornou impraticável a Anísio retirar-se voluntariamente. Manifestos de centenas de professores, moções firmadas por dezenas de instituições das

mais prestigiosas, abaixo-assinados de cientistas do maior renome, de escritores e intelectuais nacionais mais representativos, inclusive católicos, foram endereçados à imprensa e ao governo. Por dezenas se contaram os atos públicos de solidariedade, como o do Conselho Universitário da Universidade do Brasil e da Universidade da Bahia.

Partiram das Congregações de mais de uma dezena de estabelecimentos de ensino superior, de órgãos dirigentes de diversos institutos nacionais e regionais de ensino e pesquisa, de Câmaras de Vereadores, de Assembleias Legislativas, da Associação Brasileira de Educação, da Associação Brasileira de Escritores, da União Brasileira de Bibliotecários, da União Nacional de Estudantes, de quatro Congressos de educação reunidos no período, de parlamentares, impressionante número de manifestações, que culminaram no *Manifesto dos educadores mais uma vez convocados*, redigido pelo professor Fernando de Azevedo, publicado pela primeira vez a 1º de Julho de 1959, simultaneamente, por *O Estado de São Paulo* e pelo *Diário do Congresso Nacional*.

Esse manifesto reuniu a assinatura de 189 intelectuais em protesto contra um substitutivo apresentado pelo deputado federal Carlos Lacerda em janeiro 1959, que modificava, em nome da liberdade de ensino e do interesse das escolas particulares, muitos pontos relevantes do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, preparado por solicitação do ministro Clementi Mariani em 1948. A tese defendida pelos defensores do substitutivo Lacerda era a de que haveria uma intenção totalitária no preparo das diretrizes da educação, negando-se às famílias o direito de escolherem a educação dos seus filhos.

O manifesto *Mais uma vez convocados* insere-se no quadro de renovação da política e da sociedade brasileira vivenciado entre 1946 e 1964, e deve ser lido como expressão da cultura política de um grupo de intelectuais ligado ao campo educacional desde a década de 1920. Sobre esse grupo, dos “renovadores da educação”, que teve a liderança intelectual de Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, em meio a muitas dessemelhanças, pode-se dizer que os uniu mais firmemente foi a determinação em retirar a educação brasileira da sua antiga posição de proximidade com uma visão de mundo católica e conservadora, como também a percepção de que somente através da universalização do ensino fundamental se poderia tornar mais democrática a República no Brasil.

O Manifesto visava muito mais do que prestar solidariedade a Anísio, reagir contra o tipo de pressão sobre ele desabado, visto que não se tratava de um debate de ideias, nem de mobilização do pensamento católico em defesa de sua orientação filosófica e prática no esforço educacional. O desejo do memorial era afastar e penalizar um educador porque pensava diferente. Isso porque a reivindicação da cultura política *anisiana* era de uma escola pública comum como instituição adequada a formar a mentalidade básica popular propícia à consolidação da dignidade do indivíduo e de sua capacitação inicial no trabalho produtivo. E de que essa escola teria de ser missão do

Estado decorria da própria estrutura da sociedade moderna, onde as possibilidades de educação proporcionada pela família não atendem sequer um mínimo de exigências nas condições técnico-industriais dos nossos dias.

Isso mostra que quem retirou a educação da família, não foi Anísio Teixeira, mas a complexidade da estrutura social. A escola pública não é adversa à escola particular, muito pelo contrário, elas coexistem. A escola pública universal comum repousa num consenso moral e intelectual haurido da sociedade como um todo e, por isto, ela é leiga e não confessional. Alegar que esse consenso se achava subvertido pela ação educacional de Anísio, denunciada por conduzir o país à desgraça do materialismo e do socialismo, significava atitude tão sectária, tão distante da realidade que, ao tomar dela conhecimento, a comunidade educacional e cultural do país se indignou e partiu para a solidariedade e o protesto. E por conta disso também, Anísio permaneceu no cargo até 1964.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomar Anísio Teixeira para perceber a cultura política na educação brasileira nos anos de 1951 a 1964 é, sem dúvida, trazer à tona questões pertinentes ao sistema educacional brasileiro vigente, considerando a atualidade da filosofia da educação de Anísio num contexto em que a educação vive tempos sombrios. Este trabalho é um ponto de partida, já que muito mais há de ser analisado, refletido e pensado sobre as obras e as ações de Anísio Teixeira. Entretanto, essa breve análise da conjuntura educacional brasileira em meio ao desenvolvimentismo nacionalista de Juscelino Kubitschek vivido pelo nosso país, nos permite notar, através, sobretudo, de Anísio Teixeira e seus pares, que não somente a economia e a indústria tinham necessidade de “desenvolverem-se”, a educação e as representações da cultura nacional também deveriam passar por adaptações “necessárias” para que o país pudesse alcançar o desenvolvimento.

Nisso vemos, que essa cultura política inserida por Anísio Teixeira na educação brasileira foi uma das saídas encontradas para a superação do arcaísmo brasileiro no que tangia o modelo educacional do período, pois reformulou o pensamento acerca da importância da educação para o desenvolvimento social, político e cultural do país, bem como para a consolidação da democracia. Sem contar a conscientização da educação como direito de todos e dever do Estado, que Anísio empenhou-se em promover através de seus discursos e livros. Com isso, Anísio Teixeira ao propor uma educação pública, a expansão do acesso à escolarização, a descentralização da educação, a formação de professores, e as pesquisas em educação, por seu pragmatismo, fruto da influência de John Dewey, viabilizou e realizou uma série de propostas educacionais, principalmente na Bahia, que lhe garantiram uma notabilidade tal, que favoreceu ainda mais a ampliação de suas redes e espaços de influência.

Por conta disso, Anísio foi capaz de reformular o corpo docente, e conscientizar os seus pares na política educacional a partir de sua filosofia da educação. Expandindo assim a crença no poder de transformação social da educação, e a postulação que a missão da escola pública era modernizar o país, integrando os setores mais pobres da população, promovendo a unidade dinâmica da cultura brasileira diversificada, rompendo assim com a educação como privilégio, o que nos permite perceber o quanto à cultura política *anisiana*, mostrou que o “lugar” da escola pública no país também é um lugar de permanente ressignificação das distâncias entre estratos sociais.

Entretanto não podemos esquecer que, para tornar a educação, a grande expressão do caráter nacional, como desejava Anísio em sua reestruturação e organização do campo educacional brasileiro, foi necessário o devotamento de sua vida, conforme aponta Florestan Fernandes, pois mesmo num período democrático, não foram poucos os desafios e os entraves enfrentados por Anísio. E, sem dúvida, o sua vida, trajetória, escolhas, rupturas, abertura intelectual, formação norte-americana e sua aceitação do subdesenvolvimento do Brasil, fizeram com que Anísio entendesse que as perseguições fazem parte do processo de construção e consolidação de uma determinada filosofia ou ideologia, inclusive contribuem para o fortalecimento das bases do processo.

Anísio não tinha menor amor físico por suas ideias, de maneira que a qualquer convencimento de novas ideias, ele migrava para essas ideias que o convenceram novamente. E, além disso, tinha muita capacidade de antecipação de diagnósticos por sua interpretação analítica e investigativa das coisas. Por conta dessas características, encontradas em alguns depoimentos sobre a personalidade de Anísio Teixeira, podemos entender a sua ambição em relação ao Brasil e ao homem brasileiro, que o levou a formar uma cultura política que fosse capaz de penetrar no campo educacional brasileiro objetivada a reestruturar a reflexão sociocultural que se tinha da educação no período. De modo que a partir da tomada de consciência por aqueles que estavam relacionados ao campo educacional brasileiro, fosse possível a garantia da educação como direito de todos. E conseqüentemente, a consolidação da democracia, que tinha a educação como uma de suas bases fundamentais.

Mesmo tendo discernido algumas questões em torno da política educacional de Anísio Teixeira com a análise realizada nesse trabalho, uma reflexão continuada parece-nos necessária para dar conta da ampla abrangência da cultura política *anisiana*, que aqui teve sua verificação em algumas de suas obras dentre tantas outras que marcaram sua trajetória na administração educacional. Ao realizar esse trabalho, vislumbramos o desdobramento do pensamento e da ação de Anísio Teixeira, mas percebemos a complexidade e amplitude de sua realização para a presente monografia.

Fica-nos aqui o contentamento de que, com Anísio Teixeira, a nossa realidade foi marcada por uma possibilidade histórica de realização democrática em educação. Seguido do compromisso com a continuidade dessa pesquisa a fim de trazer à tona os sentimentos políticos que levaram Anísio a lutar exaustivamente pela educação

frente às tentativas raivosas das forças retrógradas de calá-lo. Bem como a apresentar ainda mais a cultura política *anisiana* presente em sua obra escrita e em sua ação, que constitui o mais profundo esforço de compreensão das condições em que atuam as nossas instituições educacionais e das perspectivas de desenvolvimento cultural que se abrem ao país. Isso tudo, conforme disse Darcy Ribeiro, “*Consciente da dificuldade de condensar, sem simplificações grosseiras e sem deformações graves, uma obra tão densa e copiosa*”, objetivado a assumir o difícil desafio de difundir o conhecimento das linhas essenciais do pensamento educacional de Anísio Teixeira, de modo a renovar o ardor e o ímpeto na luta pela educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- BERSTEIN, Serge. “**A cultura política**”. In: RIOUX, Jean-Pierre & SIRINELLI, Jean-François. *Para uma História Cultural*. Lisboa: Estampa, 1998.
- FERNANDES, F. “Anísio Teixeira e a luta pela escola pública”. In: ROCHA, J.A. de L., Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.
- FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIMA, Hermes. Depoimento sobre Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro7/anisio4.html>>. Acesso em 27 nov. 2016.
- LIMA, Hermes. *Anísio Teixeira: estadista da educação*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.
- NUNES, Clarice. *O educador e o ato de educar: o pensamento de Anísio Teixeira*. In: Semana do aniversário da Faculdade de Educação - UFF. Abertura do Ciclo de Palestras “O Centenário de Anísio Teixeira”, Niterói, 23-26 maio 2000. Niterói, UFF/Faculdade de Educação, 2000.
- RIBEIRO, Darcy. Anísio Teixeira, Pensador e homem de ação. In: AZEVEDO, Fernando de e outros. *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1960.
- ROCHA, João Augusto de Lima (org.). *Anísio em movimento – a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.
- VIANA FILHO, Luís. *Anísio Teixeira: a polêmica da educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

DIFICULTADORES NA GESTÃO ESCOLAR MUNICIPAL EM BOA VISTA/RR

Eduardo Tarragó

Universidade Federal de Pernambuco,
Departamento de Antropologia e Museologia, Boa
Vista, Roraima

Saiuri Totta Tarragó

Universidade Estadual de Roraima, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Boa Vista,
Roraima

RESUMO: Este trabalho resultou de pesquisa com doze gestoras de escolas municipais de Boa Vista, Roraima, cujo objetivo foi identificar os aspectos dificultadores de sua atuação profissional, em relação a três níveis organizacionais distintos. Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários. Os resultados permitiram identificar o perfil de ocupante de cargo de gestão escolar municipal como sendo do sexo feminino, maior que trinta anos de idade e com formação em pedagogia. Quanto ao levantamento específico dos dificultadores no cotidiano de trabalho destas gestoras, não houve queixas na relação com a administração superior, a SMEC. Por outro lado, alguns dificultadores foram encontrados na relação com os professores de suas escolas, principalmente no que se refere à assiduidade destes profissionais. O item que apresentou maior queixa foi a relação com alunos e/ou seus familiares: destacou-se a questão do

pouco envolvimento de algumas famílias com o processo educacional de seus filhos e filhas. De modo unânime, entretanto, as gestoras sentem-se realizadas com suas atividades, mais por gostarem do que fazem do que por terem todas as condições ideais de trabalho. Verificou-se, portanto, haver maiores dificuldades em relação a fatores que estão fora do controle institucional da gestão escolar, ou seja, as famílias dos alunos e alunas. Neste sentido, concluiu-se ser recomendável o desenvolvimento de mecanismos mais eficientes de comunicação entre as famílias e a gestão escolar, o que pode minimizar as situações relacionadas ao principal dificultador identificado, com possíveis impactos positivos sobre o rendimento escolar dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: gestão escolar, educação básica, escola municipal.

ABSTRACT: This work results from a research with twelve managers from municipal schools in Boa Vista, Roraima, whose objective was to identify the difficult aspects of their professional activity, in relation to three different organizational levels. The data were collected through the application of questionnaires. The results allowed to identify the occupant profile of municipal school management as female, older than thirty years of age and trained in pedagogy. Regarding the specific survey of the

difficulties in the day-to-day work of these managers, there were no complaints in the relationship with the upper management degree, SMEC. On the other hand, some difficulties were found in the relationship with the teachers of their schools, especially regarding the assiduity of these professionals. The item that presented the biggest complaint, however, was the relationship with students and/or their families: the issue of the low involvement of some families with the educational process of their sons and daughters was highlighted. In a unanimous way, however, managers feel they are satisfied with their activities, because more they like what they do than the availability of ideal working conditions. There were, therefore, greater difficulties in relation to factors that are outside the institutional control of school management, that is, the families of students. In this sense, it was concluded that it is advisable to develop more efficient mechanisms of communication between families and school management, which can minimize situations related to the main obstacle identified, with possible positive impacts on students' school performance.

KEYWORDS: school management, basic education, municipal school.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o resultado de pesquisa realizada com doze gestoras de escolas municipais de Boa Vista, Roraima, cujo objetivo foi identificar os aspectos dificultadores de sua atuação profissional, por meio da aplicação de questionários com quinze questões. Inicialmente o projeto, que foi elaborado no primeiro semestre de 2015, tinha por objetivo realizar o mesmo tipo de levantamento com professores da educação básica das escolas estaduais, porém um longo período de greve das escolas estaduais prejudicou a proposta inicial e, dada a limitação de tempo para a coleta dos dados a partir da espera pelo fim da greve, optou-se por modificar parcialmente a população-alvo da proposta inicial, trabalhando-se então com gestores da educação municipal, mantendo-se, no entanto, o propósito de levantar as dificuldades pelas quais os profissionais gestores da educação pública municipal passam no exercício de suas atividades laborais cotidianas, segundo sua percepção.

O problema de pesquisa construído consistiu na seguinte questão: Quais são os aspectos dificultadores levantados pelos gestores da educação básica em exercício em escolas da rede municipal em Boa Vista, Roraima, no cotidiano de sua atividade profissional?

Para responder ao problema de pesquisa proposto, estabeleceu-se como objetivo geral, identificar os aspectos dificultadores em relação a três níveis hierárquicos: secretaria municipal de educação (SMEC), professores e alunos ou suas famílias.

Como objetivos específicos, esta pesquisa pretendeu (1) apresentar os dados de caracterização geral referentes ao perfil profissional dos gestores pesquisados; (2) analisar os principais problemas enfrentados por gestores da educação básica pública em Boa Vista; (3) identificar as expectativas de solução dos problemas que os

gestores encontram em sua atividade profissional.

2 | A SAÚDE DO TRABALHADOR EM EDUCAÇÃO

A condição laboral de trabalhadores da educação básica é uma questão complexa que envolve muitas variáveis, e não apenas a remuneração. Segundo dados recentes, apenas 2% dos jovens pensam em seguir a carreira de professor, pois veem a profissão como mal remunerada, sem plano de carreira, sem incentivo para o próprio aperfeiçoamento profissional e tendo que trabalhar em mais de uma escola para poder obter uma remuneração melhor. As condições de trabalho são outro fator que distancia os jovens de uma perspectiva promissora nesta área. Além disso, em âmbito universitário as carreiras de licenciatura são vistas com certo desprezo, e sua formação final deixa a desejar no mercado. Esta realidade faz estimar um déficit atual de 250 mil professores na educação básica, e os dados referentes à procura por cursos de licenciatura, no Brasil, confirmam esta tendência (BRASIL, 2013).

A própria qualidade da educação básica, medida pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em uma escala de zero a dez que avalia o 5º e 9º anos do ensino fundamental, e 3º ano do ensino médio, afeta a imagem e o trabalho dos professores, pois este índice passou de 5,0 em 2011 para apenas 5,2 em 2013, em nível Brasil. No caso da educação estadual em Roraima, o IDEB, para o 5º ano é de 4,8, para o 9º ano é de 3,5 e para o 3º ano é de 3,2 (INEP, 2015).

No que se refere à saúde do trabalhador, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a partir de dados de vários países, considera a profissão de professor como uma das mais sujeitas a estresse, sendo que ser professor é considerado fator de risco para o desenvolvimento da Síndrome de Burnout (SB), com origens em fatores tais como: remuneração inadequada, burocratização de suas atividades, políticas de trabalho pensadas por pessoas não ligadas à prática docente, administração do tempo exíguo para todas as atividades envolvidas na profissão, redução do tempo de lazer, pouca disponibilidade de tempo, incentivo ou oportunidades para realização de aperfeiçoamento, falta de prestígio social, constante enfrentamento de conflitos cotidianos etc. (CARLOTTO, 2011). Harrison (1999) define a SB como “resultado do estresse crônico típico do cotidiano do trabalho, principalmente quando neste existem excessiva pressão, conflitos, poucas recompensas emocionais e pouco reconhecimento” (CARLOTTO, 2011, p. 404).

O estresse em ambiente organizacional geralmente provém de diferentes agentes causadores que não dependem apenas do que ocorre no espaço circunscrito das atividades profissionais, tais como hábitos de vida e estratégias de enfrentamento. Porém, diferentemente do que possa parecer, o estresse não é necessariamente autoevidente, isto é, o sujeito que sofre com o estresse no contexto laboral muitas vezes não sabe reconhecer a situação ou, quando reconhece, a nega, seja por

uma questão de acomodação à situação, seja porque acredita que se manifestar desconforto ou dificuldades, possa ser avaliado como sendo alguém que não sabe lidar com as situações do seu trabalho. Acrescenta-se também o fato de que é comum para alguns tipos de atividades, a banalização do estresse, como se fosse inerente à própria condição da pessoa enquanto trabalhador ou típico de determinado ramo de atividade (WILHELM, 2012).

O estresse em ambiente organizacional geralmente provém de diferentes agentes causadores que não dependem apenas do que ocorre no espaço circunscrito das atividades profissionais, tais como hábitos de vida e estratégias de enfrentamento. Porém, diferentemente do que possa parecer, o estresse não é necessariamente autoevidente, isto é, o sujeito que sofre com o estresse no contexto laboral muitas vezes não sabe reconhecer a situação ou, quando reconhece, a nega, seja por uma questão de acomodação à situação, seja porque acredita que se manifestar desconforto ou dificuldades, possa ser avaliado como sendo alguém que não sabe lidar com as situações do seu trabalho. Acrescenta-se também o fato de que é comum para alguns tipos de atividades, a banalização do estresse, como se fosse inerente à própria condição da pessoa enquanto trabalhador ou típico de determinado ramo de atividade (WILHELM, 2012).

O primeiro conceito de estresse surge a partir de Selye (1959) ao se referir ao caráter de desequilíbrio em funções orgânicas do corpo, especialmente às relacionadas a doenças. Com o tempo, o conceito foi sendo aplicado para outras situações não só físicas, mas psicológicas. Numa perspectiva psicossocial, o estresse pode ser mais bem definido conforme Rodrigues (1997, p. 24), que define estresse como “uma relação particular entre uma pessoa, seu ambiente e as circunstâncias às quais ela está submetida, que é avaliada pela pessoa como uma ameaça ou algo que exige dela mais que suas próprias habilidades ou recursos e que põe em perigo o seu bem-estar” (FILGUEIRAS e HIPPERT, 1999).

Para Walton (1973), a qualidade de vida no trabalho passa por oito variáveis específicas: compensação financeira, condições de trabalho (grifo nosso), uso e desenvolvimento da capacidade, oportunidade de crescimento e segurança, integração e promoção social na organização, cumprimento de direito trabalhistas, equilíbrio entre vida social e vida laboral, e relevância social do trabalho e da instituição. Para este mesmo autor, as condições de trabalho referem-se às seguintes variáveis: jornada de trabalho, carga de trabalho, ambiente físico em relação a conforto e organização para desempenho do trabalho, quantidade e qualidade de material e equipamento adequados para execução das atividades (AREIAS e COMANDULE, 2006).

O estresse em ambiente organizacional, quando persistente, pode desencadear a SB, tema que já começa a aparecer em pesquisas relacionadas à atividade de professores. Harrison (1999) define a SB como “resultado do estresse crônico típico do cotidiano do trabalho, principalmente quando neste existem excessiva pressão, conflitos, poucas recompensas emocionais e pouco reconhecimento” (CARLOTTO,

2011, p. 404). O termo *burnout* foi primeiramente proposto pelo médico psicanalista Freudenberg (1974), “que descreveu este fenômeno como um sentimento de fracasso e exaustão causado por um excessivo desgaste de energia e recursos” (CARLOTTO, 2004, p. 499), definição esta que foi complementada em trabalhos posteriores, passando a incluir “comportamentos de fadiga, depressão, irritabilidade, aborrecimento, sobrecarga de trabalho, rigidez e inflexibilidade” (CARLOTTO, 2004, p. 499).

Segundo Maslach et al. (2001), este estado psicológico chamado *burnout* se caracteriza por três dimensões: “exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional” (CARLOTTO, 2011, p. 404). A exaustão emocional é representada pelo desânimo diante da carga de trabalho. A despersonalização se caracteriza pela maior impessoalidade e frieza na relação com clientes e colaboradores. A baixa realização profissional corresponde a perda de autoconfiança e aumento da frustração profissional (CARLOTTO, 2011).

Em um estudo epidemiológico transversal, destinado a identificar a prevalência de SB, com 881 professores de oito escolas públicas e seis escolas privadas da região metropolitana de Porto Alegre, Carlotto (2011, p. 405) identificou que “os que atuam em escolas públicas possuem maior desgaste emocional, maior despersonalização e menor realização profissional”. Numa escala do tipo Likert, a autora encontrou uma prevalência de 28,9% em uma frequência igual ou superior a 4, que significou a opção “com frequência”, para a categoria “baixa realização profissional” (CARLOTTO, 2011).

No caso da SB, os fatores desencadeadores também, em geral, são multifatoriais, mas para os casos mais severos, o contexto do ambiente de trabalho são os que aparecem como os mais associados (CARLOTTO, 2011). A SB costuma evoluir de forma lenta e progressiva, sem ser notada nos primeiros anos. No caso da atividade de professor, segundo Carlotto (2011), observam-se as seguintes manifestações comportamentais:

Há sensação de diminuição de sua capacidade de concentração, de resolver problemas e tomar decisões. Como consequência, o professor tende a aumentar o seu esforço, surgindo sinais evidentes de irritação, ansiedade, tensão, medo de não ter sucesso nas aulas, de manter a disciplina, com uma percepção exagerada de suas lacunas e dificuldades. Como forma de aliviar esses sentimentos e tentar adaptar-se pode desenvolver um distanciamento emocional associado a atitudes críticas e depreciativas sobre seu trabalho e alunos. Pode ocorrer somatizações que o levam a problemas médicos e não raras vezes ao afastamento no trabalho (p. 404).

Em uma pesquisa com 8.744 professores da educação básica de uma rede estadual de ensino não mencionada, foram encontrados os seguintes dados em relação a altos níveis das três dimensões da SB: exaustão emocional em 29,8%, despersonalização em 14% e baixa realização profissional em 31,2% (LEITE, 2007). Em outra pesquisa que avaliou a qualidade de vida e condições de trabalho com uma amostra composta por 349 professores da educação básica da rede pública de ensino

em escolas de Florianópolis, a proporção de professores com alto desgaste chegou a 29% (PEREIRA, 2008). A SB, portanto, pode ser considerada como um agravamento das condições de estresse no trabalho, sendo as condições de trabalho, mensurável a partir dos aspectos dificultadores, uma das variáveis que podem sinalizar esta situação.

Portanto, uma vez que as condições de trabalho figuram como um dos elementos importantes para caracterizar a qualidade de vida no trabalho, ou a sua falta como um fator de risco para o estresse e SB, a preocupação desta pesquisa é obter dados referente a elementos que possam desencadear o estresse de trabalhadores da educação básica, mais especificamente gestores escolares, a partir do levantamento dos dificultadores das condições de trabalho por eles apontadas.

3 | GESTÃO ESCOLAR E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE GESTORES

Segundo a educadora Heloísa Lück, a qualidade da educação depende dos profissionais que dela se ocupam, incluindo-se aí os gestores escolares. Para a autora citada, a gestão escolar pode ser definida como:

O ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) (Lück, 2009, p. 23).

Por sua vez, o objetivo central da gestão é então entendido como “aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola desenvolvam as competências que a sociedade demanda” (Lück, 2009, p. 25). Deste modo, ao lado dos professores, os gestores são profissionais centrais no processo pedagógico que se desenvolve na sala de aula.

Por ser a gestão uma tarefa de liderança, para sua adequada execução devem-se realizar atividades regulares de qualificação, uma vez que “a busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento” (Lück, 2009, p. 12).

Segunda a autora, embora o gestor tenha papel fundamental, a gestão não é uma tarefa isolada de uma só pessoa, mas sim de todos os profissionais ligados ao processo educativo de cada escola, em especial os assistentes de gestores, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores e secretários. Assim, faz-se melhor falar em “equipe de gestão”, que é o grupo de profissionais que assume a responsabilidade pela “organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente” (Lück, 2009, p. 22). Sem o envolvimento da equipe de

gestão, dificilmente o ambiente da escola se tornará produtivo para o processo de ensino e aprendizagem em padrões de excelência.

Neste sentido, é necessário que uma equipe de gestão seja conduzida por profissional gestor com conhecimentos, habilidade e atitudes direcionadas pela união dos esforços dos profissionais envolvidos. O gestor, em um paralelo com qualquer contexto organizacional, torna-se então “o responsável maior pelo norteamento do modo de ser e de fazer da escola e seus resultados [a quem] compete zelar pela realização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e atingimento dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis nacionais, estaduais e municipais” (Lück, 2009, p. 22).

O gestor escolar, portanto, é a pessoa principal para coordenar os esforços da equipe em função dos objetivos socialmente definidos para a escola, que envolve organização dos recursos humanos e materiais para a aprendizagem eficiente dos alunos e sua formação cidadã, com enfoque na solução integrada dos problemas por meio de visão estratégica e ações compartilhadas.

4 | BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL EM BOA VISTA - RR

Segundo dados do Censo Escolar 2015, publicado pelo Ministério da Educação, Boa Vista possui em torno de 35 mil alunos matriculados em 59 escolas da rede municipal de ensino, sendo cinco escolas rurais e doze indígenas, num total de 1.300 turmas. A distribuição das matrículas está disposta no Quadro 1.

Zona	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Ensino Médio		EJA	
	Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais					
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Fund.	Médio
Urbana	66	607	5.381	18	20.642	1.766	0	0	0	0	524	0
Rural	0	0	325	0	709	0	0	0	0	0	0	0

Quadro 1 – Distribuição de matrículas na educação municipal de Boa Vista/RR

Fonte: BRASIL (2015)

Em junho de 2016, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC promoveu um encontro de gestores escolares, chamado de 5ª Reunião Gerencial, para discussões sobre estratégias para melhoria do ensino nas escolas municipais, onde participaram gestores e coordenadores de escolas da capital. Tais reuniões de gestores fazem parte do planejamento estratégico da Secretaria Municipal de Educação, cujo objetivo é apresentar e analisar os dados das diferentes escolas municipais, com base nos seguintes indicadores: frequência dos alunos, ritmo do planejamento e resultado de desempenho escolar (BOA VISTA, 2016).

A partir destas análises, são planejadas ações para continuar melhorando a aprendizagem dos alunos, que é medida por meio de indicadores que incluem: “o comparecimento pontual e diário as aulas, cumprindo os 200 dias letivos, munidos dos materiais escolares e uniforme; fazer os deveres de casa; apresentar uma atitude adequada à aprendizagem e respeitar as regras da escola” (BOA VISTA, 2016, s/p). O processo de aprendizagem dos alunos é avaliado por meio das taxas de aprovação, testes realizados pelos educadores e também testes aplicados por instituição externa contratada.

5 | METODOLOGIA

Esta pesquisa tem cunho exploratório porque a intenção foi realizar um levantamento sobre os aspectos dificultadores na atuação profissional dos gestores da educação básica da rede pública estadual em Boa Vista. Segundo Gil (2008), o pesquisador que realiza atividade exploratória procura obter uma familiarização com um assunto pouco conhecido. Quanto à abordagem, foi uma pesquisa qualitativa cujo propósito é elucidar questões subjetivas referentes à percepção dos sujeitos entrevistados. Quanto à origem dos dados, trata-se de uma pesquisa de campo, pois as informações analisadas foram obtidas por meio de aplicação de um questionário semiestruturado aos sujeitos participantes.

Para a elaboração do questionário, foram definidos como categorias de interesse dos quesitos os pontos definidos por Walton (1973) para contemplar os aspectos referentes às condições de trabalho: jornada de trabalho, carga de trabalho, ambiente e recursos materiais. Na categoria “jornada de trabalho” procurou-se levantar dados sobre quantidade de horas trabalhadas, de professores subordinados e de alunos. Para “carga de trabalho” foi elaborado um item que contemple horas trabalhadas na e fora da escola para complementar a demanda de trabalho. Para ambiente, foi explorada a questão das relações de trabalho com a secretaria municipal de educação, com colegas professores e com alunos e seus familiares.

O questionário, portanto, foi construído em 15 itens assim separados: quatro itens para perfil social e profissional (1.1 a 1.4) e onze itens para identificar os dificultadores (2.1 a 2.11), de acordo com os níveis hierárquicos (secretaria municipal de educação, professores e alunos).

Ao todo foram aplicados questionários em doze escolas, das cinquenta e seis da rede municipal, dadas as dificuldades já apontadas. Trata-se de uma amostra de cerca de 20% do universo de escolas municipais da zona urbana de Boa Vista. Tal amostra, entretanto, não é probabilística, uma vez que as escolas visitadas não foram sorteadas aleatoriamente, mas sim procuradas a partir de sua distância em relação ao centro da cidade de Boa Vista, por questões de tempo e custo.

Fizeram parte da pesquisa, desta forma, os gestores em atividade das escolas

visitadas e que se dispusera a devolver o questionário preenchido. Foram descartadas da pesquisa as escolas cujos gestores se negaram a participar ou cuja devolução do questionário não ocorreu até a terceira tentativa de coleta.

Para o tratamento dos dados qualitativos da entrevista, foi realizada a análise de conteúdo para categorização dos campos semânticos. A análise de conteúdo é uma técnica aplicável sobre os mais diversos tipos de materiais em que “a escolha dos termos utilizados pelo locutor, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção do ‘discurso’ e o seu desenvolvimento são fontes de informações a partir das quais o investigador tenta construir um conhecimento” (QUIVY e CAMPENHOUDT, 2005, p. 226). Segundo Bardin (1979, p. 131), a análise temática em um discurso “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Deste modo, os conteúdos das respostas ao questionário foram categorizados para que se pudesse realizar uma análise de conteúdo consistente com o objetivo de identificar as dificuldades laborais cotidianas dos gestores municipais da educação básica em Boa Vista.

Nesta seção a análise dos dados é feita para cada questão, ordenadamente, para na seção seguinte, fazer-se uma avaliação geral quanto aos principais dificultadores para o trabalho de gestores da educação básica da rede municipal de educação básica de Boa Vista, segundo sua percepção.

6 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro grupo de questões trata de identificar o perfil básico dos gestores pesquisados. A questão 1.1 se desdobra em três, com perguntas sobre idade, sexo e formação. Em relação à idade, o perfil etário das gestoras variou de 36 a 50 anos de idade. Em relação ao sexo, em todas as escolas visitadas a gestão é conduzida por profissional do sexo feminino. Para o item que pede a formação das entrevistadas, seis apontaram a formação em nível de graduação (pedagogia, pois é o único curso que habilita para a gestão escolar) e seis com pós-graduação.

A questão 1.2 pergunta qual o tempo de atuação na educação e apresentou como resultados tempos que variam entre 6 e 34 anos. A questão 1.3 pergunta qual o tempo apenas em gestão escolar e apresentou como resultados tempos que variam entre 2 e 16 anos. A questão 1.4 pergunta qual o tempo apenas em gestão escolar municipal e apresentou como resultados tempos que variam entre 1 e 15 anos.

A questão 2.1 pergunta qual a carga horária semanal de trabalho (na e fora da escola) e apresentou como resultados sete respostas de 40 horas, uma de 42 horas, uma de 12 horas, uma de 10 horas e duas não responderam ao item. A questão 2.2 pergunta quantos professores estão sob a gestão do respondente e apresentou como resultados, totais que variaram de 15 a 40. A questão 2.3 pergunta quantos alunos

estão sob a gestão do respondente e apresentou como resultados, totais que variaram de 230 a 680.

A questão 2.4 pergunta a percepção do respondente sobre sua carga de trabalho e responsabilidades, e dá duas opções de resposta: se () acha excessivos ou () acha adequados ao cargo. Todas as respondentes consideram sua carga de trabalho e responsabilidades adequadas, e apenas uma não respondeu ao item. A questão 2.5 pergunta como se deu a inserção do respondente no cargo de gestão, e com exceção de uma gestora que não respondeu ao item, as oportunidades surgiram por convite (5 casos) ou indicação (4 casos) ou (análise de) currículo (2 casos).

As questões 2.6, 2.7 e 2.8 procuraram explorar diretamente os dificultadores, e ofereceram o mesmo conjunto de quatro alternativas, assim apresentadas: ou () não tenho problemas quanto a isso ou () poucos problemas e sem muito impacto na minha rotina de trabalho ou () há alguns problemas que impactam na minha rotina de trabalho ou () há muitos ou sérios problemas que impactam na minha rotina de trabalho. As justificativas, que eram solicitadas em espaço em branco abaixo, precisaram ser categorizadas por palavra principal que simboliza a ideia do respondente, como ensina a análise de conteúdo. Para efeito de análise, foram classificadas em justificativas “positivantes”, isto é, que reforçam o aspecto positivo da relação, e portanto anulam o caráter dificultador; e justificativas “negativantes”, que procuram explicitar o que consideram como elemento dificultador para aquela resposta escolhida. Apenas justificativas negativantes podem ser consideradas como sinal de elemento dificultador, visto que positivar sua justificativa significa fazer elogios ou valorizar pelo aspecto facilitador da relação, e não dificultador.

A questão 2.6 explora a percepção do respondente quanto ao grau de dificuldades e problemas em relação à secretaria municipal de educação. Houve marcação de resposta apenas na primeira alternativa (7 marcações) ou na segunda opção (5 marcações), isto é, a relação da gestão com a secretaria municipal de educação não é considerada um dificultador. Na justificativa, duas gestoras não escreveram nada. Das que deram justificativas positivantes, as ideias que simbolizam a relação com a SMEC são “suporte”, “suporte”, “nenhum tipo de problema”, “auxílio”, “solicitude”, “somos atendidas”, “atendidos no prazo”, “fazer coletivo” e “presteza; temos todo suporte”. Das negativantes, as palavras usadas para manifestar os dificultadores foram apenas em relação à “manutenção (predial)” e “(dificuldades com) pessoal e material”. Percebeu-se, assim, que os dificultadores expressam-se em casos isolados e pontuais, mas que mesmo assim não comprometem a relação positiva com a SMEC. Portanto, as gestoras não veem aspectos dificultadores a partir da relação com a SMEC, tecendo-lhe inclusive elogios quanto à solicitude para a solução dos problemas.

A questão 2.7 explora a percepção do respondente quanto ao grau de dificuldades e problemas em relação aos professores. As respostas foram duas para a primeira alternativa, oito para a segunda alternativa, duas para a terceira e uma não marcou. Na justificativa, as palavras positivantes foram “(professores) comprometidos”

em duas respostas e “(trabalho) coletivo” em uma. Por outro lado, constaram as palavras negativantes “faltas; não planejamento”, “ausências”, “faltas”, “infrequência” e “infrequência”. Três gestoras não justificaram a resposta. Uma apontou “falta de professores”, o que invalida a justificativa porque a questão de falta de professores remete à questão anterior, de atribuição da SMEC. Percebeu-se que a relação com professores tem um grau moderado de dificuldades, especialmente em função de faltas ao trabalho.

A questão 2.8 explora a percepção do respondente quanto ao grau de dificuldades e problemas em relação aos alunos ou suas famílias. Apresentou como resultados uma marcação para a primeira resposta, sete para a segunda e quatro para terceira. Como justificativas duas não apresentaram respostas e das que responderam, não houve palavras positivas. Os termos negativantes que expressam as dificuldades foram “ausência familiar”, “infrequência”, “(falta de) assiduidade”, “(baixo) rendimento dos alunos”, “ausência familiar”, “ausência familiar”, “faltas”, “infrequência e (falta de) pontualidade”, “infrequência e não participação dos pais” e “pais que não participam”.

A questão 2.9 questiona de forma ampla sobre a perspectiva das respondentes quanto à futura solução dos problemas por elas apontados, com as seguintes opções de resposta: () não vejo implementação de solução imediata para os problemas que se apresentam no momento ou () já vejo algumas mudanças positivas implementadas ou () já melhorou muito e acredito que continuará melhorando. As marcações de respostas foram três para a segunda alternativa e oito para a terceira alternativa. Na justificativa, três não justificaram. Como termos positivos ocorreram “acompanhamento de pais e filhos”, “relacionamento família e escola”, “aprendizagem significativa pelos alunos”, “gestores capacitados”, “equipe coesa e dedicação”, “(bons resultados com) reuniões e psicólogo (na escola)”, “(gestor) manter-se informado (dos problemas)”, “apoio da secretaria municipal de educação” e “reuniões (que ajudam no trabalho)”. Não houve emprego de termos negativantes. Estas respostas permitiram verificar que as gestoras estão bastante otimistas em relação à perspectiva de solução dos problemas ora apresentados em sua atividade profissional, e conseguem encontrar muitos elementos positivos que tornam as dificuldades mais fáceis de serem superadas.

A questão 2.10 procura captar a percepção do respondente quanto às atuais condições de trabalho enquanto gestor de escola municipal, e oferece como respostas: () muito insatisfeito ou () insatisfeito ou () indiferente ou () pouco satisfeito ou () realizado Todas foram unânimes em escolher a última alternativa, isto é, sentem-se realizadas. No campo para justificativa, três não justificaram. Como expressões positivas ocorreram as palavras “gosto”, “amo”, “condições de trabalho satisfatórias”, “procura de soluções”, “gestão compartilhada”, “parceria da SMEC e gosto (pelo que faz)”, “feliz com o que faz”, “profissionais responsáveis e secretaria que apoia”. Apenas uma gestora utilizou o espaço para empregar sentido negativo, ao mencionar que a categoria precisa de maior valorização salarial pelo grau de responsabilidade envolvida na atividade. Mesmo assim, vale repetir, todas sentem-se realizadas pelo que fazem,

e os eventuais dificultadores não são considerados, no momento atual, elementos de frustração profissional.

A questão 2.11 é mais ampla e procura dar espaço para que o respondente aponte dificultadores não contemplados nas questões anteriores: quatro gestoras não utilizaram o campo ou utilizaram apenas para indicar nada mais a acrescentar. Das demais: duas utilizaram o espaço para reforçar o aspecto da falta de envolvimento dos pais; uma afirma não haver dificultadores no trabalho da gestão escolar; uma respondeu apenas reforçando aspectos positivos; uma respondeu na direção de metas a alcançar; uma reclama da falta de definição de quantitativo de aluno por turma em nível nacional; uma indica a falta de envolvimento dos professores apoiadores pedagógicos e outra indica de modo geral a falta de compromisso e responsabilidades de alguns colaboradores. O espaço disponível nesta questão foi usado de forma bastante livre e cada gestora sentiu-se à vontade para se expressar como quisesse, e de modo geral, as respostas a esta questão não apontaram algum elemento dificultador não contemplado nas três questões anteriores (2.6, 2.7 e 2.8).

7 | CONCLUSÕES

A partir desta pesquisa, que procurou então levantar os dificultadores da atuação de gestores na educação municipal de Boa Vista, verificou-se que o perfil dos gestores é do sexo feminino, de idade madura (maior que 30 anos de idade) e com formação em pedagogia, sendo pelo menos a metade com pós-graduação, e com tempo de experiência que varia bastante na educação e na gestão, municipal e em geral.

A carga horária de trabalho parece variar de escola para escola, porém quarenta horas parece ser a norma. Respostas diversas parecem não ter captado adequadamente o que se pediu. O quantitativo de professores vinculados depende da quantidade de alunos matriculados e mantém certa proporcionalidade. Para todas as respondentes, o volume de trabalho e responsabilidades está adequado ao cargo de gestão. Quanto às formas de acesso ao cargo, são de três tipos: análise curricular, indicação e convite. No entanto, parece que estas três formas estão alinhadas à escolha segundo o histórico de trabalho do profissional, associado às suas redes pessoais e profissionais estabelecidas no contexto da SMEC.

Quanto ao levantamento específico dos dificultadores no cotidiano de trabalho das gestoras, nenhuma delas manifestou queixas na relação com a SMEC, vindas inclusive a fazer elogios no espaço que seria para justificar problemas. Por outro lado, alguns dificultadores foram encontrados na relação com professores, principalmente no que se refere à assiduidade. No entanto, o item que apresentou maior queixa foi a relação com alunos e/ou seus familiares: destacou-se a questão do pouco envolvimento de algumas famílias com o processo educacional de seus filhos, o que se reflete em questões referentes à infrequência ou baixo rendimento dos alunos.

De modo geral, as expectativas das gestoras diante dos problemas apontados

são positivas, principalmente porque a SMEC oferece condições para o bom desenvolvimento do trabalho e para a solução da maior parte dos fatores dificultadores que possam surgir. De modo unânime, também, as gestoras sentem-se realizadas com suas atividades e com as condições de trabalho, mais por gostarem do que fazem do que por terem todas as condições ideais de trabalho, o que demonstra que a motivação destas profissionais é o principal elemento na relação com os dificultadores cotidianos. Até mesmo a questão salarial, que é quase sempre um descontentamento da classe educadora em todo o país pareceu menos importante do que o sentimento de estar realizando um trabalho socialmente importante e com o devido amparo institucional. No que se refere a fatores dificultadores não levantados na pesquisa, as respondentes, na maior das vezes, ou não fizeram uso do espaço ou fizeram de modo a repetir os principais dificultadores levantados pelas questões anteriores. Elementos pontuais apareceram em um ou outro caso, porém sem constituir uma observação sistemática que possa representar as condições de trabalho desta categoria profissional.

A pesquisa permite concluir, portanto, com risco de algum viés em função do modelo de amostragem, que as gestoras das escolas municipais de Boa Vista têm muito poucos dificultadores em relação à gestão superior, alguns em relação a categoria dos professores a elas subordinados e em maior grau em relação aos usuários dos serviços de educação pública, isto é, pais ou responsáveis e alunos, o que confirma parcialmente os resultados encontrados pela revisão de literatura para trabalhadores da área da educação, uma vez que o levantamento aqui realizado permitiu verificar que tais dificultadores não chegam a constituir elementos verdadeiramente estressores, sem risco de SB, conseqüentemente. Por haver maiores dificuldades em relação a fatores que estão fora do controle institucional da gestão escolar, ou seja, as famílias dos alunos e alunas são recomendáveis o desenvolvimento de mecanismos mais eficientes de comunicação entre as famílias e a gestão escolar, o que pode minimizar as situações relacionadas ao principal dificultador identificado, com possíveis impactos positivos sobre o rendimento escolar dos estudantes.

Elementos de natureza motivacional se mostraram o principal recurso psicológico de manejo diante das situações dificultadoras do cotidiano escolar, o que é reforçado pela qualidade do apoio recebido pela SMEC. Por ser a educação municipal responsável pelos primeiros anos de escolarização dos indivíduos, pareceu haver maior frustração em relação aos elementos que estão fora do controle institucional da gestão escolar, ou seja, as famílias e seus filhos. Neste sentido, seria recomendável o desenvolvimento de mecanismos mais eficientes de comunicação entre famílias e a gestão escolar, o que provavelmente minimizaria as situações relacionadas ao principal dificultador identificado.

Ressalte-se que os resultados encontrados nesta pesquisa aplicam-se à realidade da gestão escolar municipal de Boa Vista, e qualquer generalização para outra realidade é metodologicamente inapropriada. Seria recomendável complementar a pesquisa com as demais escolas municipais para a eliminação de qualquer tipo

de viés de coleta, bem como aplicá-la na rede pública estadual e privada, de modo a se obter um quadro mais amplo dos dificultadores associados à tarefa de gestão escolar, possibilitando-se assim resultado mais próximo da realidade desta atividade profissional.

REFERÊNCIAS

- AREIAS, M. E. Q.; COMANDULE, A. Q. **Qualidade de vida, estresse no trabalho e síndrome de burnout** in VILARTA, R. et al. Qualidade de vida e fadiga institucional. Campinas: IPES Editorial, p. 183-202, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2013.
- CARLOTTO, M S. **Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados**. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, v. 27, n. 4, Dec. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 de abril de 2015.
- GIL, A C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- INEP. **DATA Escola Brasil**. Brasília: MEC, 2015.
- LEITE, N. **Síndrome de Burnout e Relações Sociais no Trabalho: um estudo com professores da educação básica**. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Brasília. 2007.
- MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. Job burnout. **Annual review of psychology**, v. 52, n. 1, p. 397-422, 2001.
- PEREIRA, E. **Qualidade de Vida e Condições de Trabalho de Professores de Educação Básica do Município de Florianópolis**. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. 2008.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 2005.
- WALTON, R.E. **Quality of working life: what is it?** Sloan Manage Rev. 15 (1):11 21,1973
- WILHELM, F. **Características das Situações Estressantes e Estratégias de Enfrentamento utilizadas por Gestores Universitários**. Tese do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. 2012.

DIVULGANDO O IFPR – O CONHECIMENTO ALÉM DAS SALAS

Leandro Rafael Pinto

Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba
Curitiba/PR

Wilson Lemos Junior

Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba
Curitiba/PR

RESUMO: Grande parte da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passa pela criação em 2008 dos Institutos Federais (IF's), instituições de ensino que se propõem a uma formação contextualizada, regada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos através da educação profissional e tecnológica. Dentre estas instituições, destaca-se o Instituto Federal do Paraná, que tem uma história recente do estado, oriundo de outras instituições de educação presentes há muitas décadas. Este IF vem buscando consolidar-se como referência na educação profissional, em especial em Curitiba, no qual o IFPR possui a maior instituição pública a ofertar esta modalidade de ensino. Para ampliar o conhecimento da população em geral sobre a existência do IFPR, seus cursos e sua produção de conhecimento, projetos de extensão são necessários, pois visam estreitar os laços entre a comunidade externa e a instituição de

ensino. Nesta linha, apresenta-se o projeto de extensão “IFPRa Todos: O conhecimento além das Salas”, que visa divulgar os cursos técnico integrados do IFPR – Campus Curitiba em escolas públicas do município e da região metropolitana.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional e Tecnológica; Institutos Federais; IFPR; Extensão; Oficinas Temáticas.

ABSTRACT: Much of the expansion of the Federal Professional Education Network, science and technology is the creation in 2008 of the Federal Institutes (IF's), educational institutions that propose a contextualized training, watered knowledge, principles and values that enhance human action in search for more dignified ways of life through professional and technological education. Among these institutions, there is the Federal Institute of Paraná, which has a recent history of the state, come from other educational institutions present for many decades. This IF is seeking to consolidate itself as a reference in education, especially in Curitiba, which IFPR has the largest public institution to offer this type of education. To expand the knowledge of the general public about the existence of IFPR, their courses and their knowledge production, extension projects are needed, as are aimed at strengthening ties between the external community and the educational institution. In

this line, we present the extension project “IFPRa All: Knowledge beyond the Rooms”, which aims to promote the integrated technical courses IFPR - Campus Curitiba in public schools in the city and the metropolitan area.

KEYWORDS: Professional and Technological Education; Federal Institutes; IFPR; Extension; Thematic Offices

1 | INTRODUÇÃO

No final do ano de 2018 comemoraram-se os 10 anos da lei 11.892/08 que criou, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. Esta lei é um marco na educação profissional do Brasil, que viu a partir de sua criação, uma expansão exponencial no número de instituições públicas que passaram a ofertar esta modalidade de ensino, em especial, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os IF's.

Estas novas escolas marcam uma ruptura no modelo educacional profissional no Brasil, pois tratam da inovação a partir da relação entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana. O que se propõem é uma formação contextualizada, regada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos IF's (PACHECO, 2010).

Dentre os objetivos estipulados na lei dos Institutos Federais, pode-se citar o objetivo de “desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos” (BRASIL, 2008, p. 2).

Com base nisto, a presente pesquisa tem por objetivo expor o histórico da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a criação e expansão do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e, em especial, tem por objetivo relatar a experiência de divulgação do IFPR com o projeto de extensão “IFPRa Todos: o conhecimento além das Salas”, como forma de instigar outras instituições a buscarem formas de difundir os conhecimentos produzidos e auxiliar no desenvolvimento das comunidades em que estão inseridas.

2 | HISTÓRIA E EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A história da educação no Brasil mostra que as instituições públicas são a forma

mais acessada pela população em geral quando se trata de busca pela educação. Baseadas na concepção de serem públicas, gratuitas e de qualidade as instituições públicas (federais, estaduais e municipais) ofertam todas as modalidades de ensino, em diferentes instituições, seguindo os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional 9.394/96.

Segundo Brasil (2014) a história da educação profissional e tecnológica inicia em 1909 quando o presidente Nilo Peçanha assina o Decreto 7.566 criando inicialmente 19 “Escolas de Aprendizes Artífices” subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, que tinham basicamente a função de oferecer qualificação mínima em funções básicas como engraxate, alfaiataria, marcenaria, dentre outras, a crianças e adolescentes em situação de classe baixa e/ou vulnerabilidade social.

Nos anos que se seguiram este modalidade de ensino foi ganhando força em todo país, tornando-se obrigatória em todo território. Em 1937, com a criação da nova Constituição é assinada a Lei 378, que transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

A década de 1940 é marcante para a educação brasileira devido a criação da Reforma Capanema que traz reflexos na educação profissional. Os ramos da educação profissional foram designados para os seguintes setores da produção: primário, para o ensino agrícola; secundário para o ensino industrial; terciário para o ensino comercial e o ensino normal para a formação de professores.

Em 1942, segundo Brasil (2014), o Decreto 4.127 transformou os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. E em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão.

A década de 1960 foi marcada por profundas mudanças na política da educação profissional, devido a criação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1967, agregaram-se à rede, as Fazendas Modelos, que passaram a funcionar como Escolas Agrícolas.

Em 1971 uma mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira tornou técnico-profissional todo currículo do segundo grau compulsoriamente. Para Brasil (2014) um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Em 1978 três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's).

As décadas de 1980 e 1990 são marcadas pela estagnação da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. Os núcleos que já existiam tornarem-se referência nos cursos oferecidos, pois a intensificação da aplicação da tecnologia se associou a uma nova configuração dos processos de produção.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 dispõe sobre

a Educação Profissional em um capítulo próprio, o que auxiliou na retomada da expansão da oferta da educação profissional e criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Uma mudança significativa foi a não obrigatoriedade da oferta do ensino médio integrado a um curso técnico, retomando a ideia da oferta dos cursos técnicos na modalidade subsequente, ou seja, cursado após a conclusão do ensino médio.

O governo Lula foi marcante na educação profissional e tecnológica, pois em 2004 o Decreto 5.154 permitiu novamente a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio. Nos anos seguintes tem-se a expansão da oferta da educação profissional com a construção de novas unidades pelo Governo Federal e a integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos, até que em 2008, a Lei 11.892 articulou a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a agregação dos CEFET's, Escolas Agrícolas, Escolas Técnicas além da criação de novos Institutos Federais (Figura 1), tendo como meta, a existência de mais de 560 Institutos Federais em funcionamento (BRASIL, 2014).

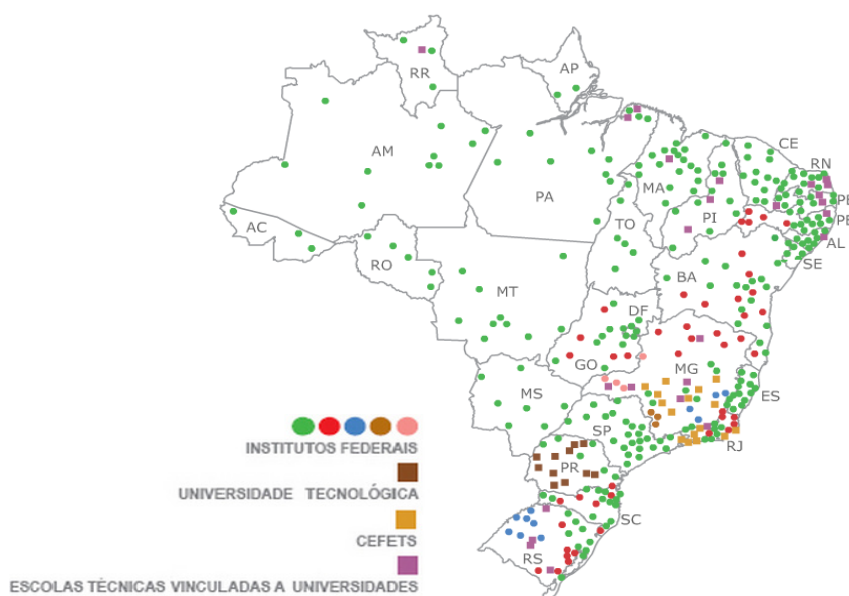


Figura 01: Mapa da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

FONTE: BRASIL/SETEC (2014)

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados, segundo Brasil (2008), com as seguintes finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação

profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Com base nestas características, a rede federal de educação tecnológica criou diversos polos de desenvolvimento desta modalidade de ensino, onde priorizou o atendimento a população como um todo, estimulando a participação popular em todas os níveis de ensino ofertadas pelos Institutos Federais.

3 | O INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

Em dezembro de 2008, foi promulgada a Lei n.º 11.892/2008 que criou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Em parte do país, principalmente nas grandes cidades, a Lei promoveu a transformação dos centros federais de educação tecnológica (CEFET) em institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IF). No caso do IFPR, a história ocorreu de maneira diferente, pois o CEFET-PR havia se transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) no ano de 2005, tornando inviável a sua adaptação para instituto federal. Com isso, o IFPR foi criado a partir do desmembramento do Setor de Educação Profissional e Tecnológico (SEPT) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Sendo assim, a história do IFPR acabou herdando a história do SEPT da UFPR.

A história do IFPR tem origem no ano de 1869 com a criação da Escola Alemã/Deutsche Schule, formada por imigrantes alemães fixados na cidade de Curitiba. Durante o século XIX e as primeiras décadas do século XX, a Escola Alemã/Deutsche Schule alcançou grande projeção entre os imigrantes de nacionalidade alemã, assim como com os imigrantes de outras nacionalidades que buscavam a Escola para matricular seus filhos, muitos deles brasileiros natos (SOUZA, 2012).

A Escola Alemã/Deutsche Schule chegou a ser fechada durante o período da Primeira Guerra Mundial, mas conseguiu uma autorização para manter seu funcionamento após o término da Guerra. Em 1919, a escola adotou um nome brasileiro e passou a se chamar Colégio Progresso ofertando pela manhã o curso fundamental de oito anos em língua alemã e, pela tarde, o curso ginásial em língua portuguesa (SOUZA, 2012).

De maneira geral no Brasil, as escolas de imigrantes resistiram às pressões da Primeira Guerra Mundial, porém durante a década de 1930, com a ascensão do Governo de Getúlio Vargas, acabaram sofrendo as consequências do processo de nacionalização do ensino. Em 1934/1935 muitas escolas alemãs, italianas, polonesas e japonesas foram fechadas e substituídas por escolas nacionais em várias regiões do Brasil, porém, deve-se destacar que:

Foi neste contexto que ocorreu o fato mais relevante da história do Colégio Progresso no que diz respeito a sua relação com o IFPR e a educação profissional. No ano de 1936, a escola passou a ofertar seu primeiro curso técnico no período noturno, o Curso Comercial (LEMOS JR., 2016, p. 9).

Mesmo ingressando no ramo da educação profissional, um dos grandes investimentos do Governo brasileiro, o Colégio Progresso sofreu com a política de nacionalização projetada por Getúlio Vargas no final da década de 1930. Foram propostos decretos com ação coibitiva aos estrangeiros. Em 1938, o decreto 406 ordenou que todo material utilizado na escola elementar fosse produzido em língua portuguesa, todos os diretores e professores das escolas deveriam ser brasileiros natos, foi proibida a circulação de textos estrangeiros, revistas ou jornais nas regiões rurais do país, além de introduzir a obrigatoriedade do ensino de História e Geografia do Brasil nos currículos escolares. Em 1941, foi proibida a importação e impressão de livros-texto em língua estrangeira para o ensino elementar. “Houve exageros, destruição de material didático ou seu ocultamento por parte dos imigrantes, prisão de professores e de lideranças mais exacerbadas” (KREUTZ, 2000, p.366).

Com a proibição de professores e diretores estrangeiros de trabalharem em instituições de ensino brasileiras, o Colégio Progresso teve suas atividades paralisadas no ano de 1938, tendo seus bens confiscados e todo o seu patrimônio, localizado em uma área de 99.980m², assumido por órgãos governamentais e, posteriormente pela Escola Superior de Medicina (atual Hospital de Clínicas da UFPR). Parte dos educadores alemães do Colégio Progresso não desistiu do ramo educacional e acabou fundando um jardim de infância no ano de 1940. Porém, foi somente após o término da Segunda Guerra mundial, em 1948, que foi fundada pelo Pastor Heinz Soboll, a Escola Evangélica de Curitiba, posteriormente chamada de Colégio Martinus (LEMOS JR., 2018).

Em 1940, sob a administração da Escola Superior de Medicina, o Colégio Progresso passou a se chamar Academia Comercial Progresso, fortalecendo seu vínculo com a educação profissional, neste caso, com os cursos da área do Comércio.

Em 1942, a instituição foi oficialmente transferida para a Faculdade de Direito de Curitiba. Nas décadas seguintes, a Escola passou a funcionar com o nome de Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná.

No ano de 1974, o Conselho Superior da Universidade Federal do Paraná resolveu incorporar a Escola Técnica de Comércio em seus quadros, ao invés de mantê-la como um anexo. No ano de 1990, a Escola passou a se chamar Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná. Na década de 1990, a Escola Técnica passou a ampliar a oferta de cursos técnicos, sendo criados os técnicos em Massoterapia, Enfermagem, Radiologia Médica, Secretariado, Administração de Empresas, Transações Imobiliárias, Diagnóstico por Imagem, Higiene Dental, Prótese Odontológica, Artes Cênicas – Ator, Informática, além do curso de Contabilidade, ofertado desde 1936. Em 2004, com a extinção dos cursos técnicos do Estado do Paraná, a Escola Técnica da UFPR passou a ofertar o Ensino Médio Geral.

No ano de 2009, a Escola Técnica, já intitulada SEPT, com o apoio do Conselho Superior da UFPR, se desmembrou para dar prosseguimento à criação do IFPR. Após o desmembramento, o SEPT prosseguiu vinculado a UFPR e atualmente oferta oito cursos superiores de tecnologia (Análise de Desenvolvimento e Sistemas, Comunicação Institucional, Gestão da Qualidade, Gestão Pública, Luteria, Negócios Imobiliários, Produção Cênica e Secretariado), dois cursos técnicos, sendo um subsequente: Agente Comunitário de Saúde e um integrado ao ensino médio: Petróleo e Gás, além de 2 especializações (Inteligência Artificial e Engenharia do Software) e um Programa de Mestrado em Bioinformática (SEPT, 2019).

O IFPR herdou a grande parte dos cursos técnicos da Escola Técnica, passando a ofertá-los no Campus Curitiba. O IFPR – Campus Curitiba oferta atualmente oito cursos técnicos integrados ao ensino médio, sendo eles: Petróleo e Gás, Informática, Jogos Digitais, Contabilidade, Administração, Processos Fotográficos, Mecânica e Eletrônica, além de dezesseis cursos subsequentes ao ensino médio: Administração, Edificações, Eletromecânica, Eletrotécnica, Enfermagem, Eventos, Massoterapia, Mecânica, Processos Fotográficos, Produção de Áudio e Vídeo, Prótese Dentária, Radiologia, Saúde Bucal, Secretariado, Telecomunicações e Transações Imobiliárias. O IFPR – Campus Curitiba oferta também seis cursos superiores: Ciências Contábeis, Gestão Pública, Secretariado, Pedagogia, Massoterapia e Processos Gerenciais, seis especializações Lato Sensu (Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Gestão Pública; Gestão e Negócios; Gestão Empresarial, Contábil e Tributária, Educação Musical para a Educação Básica e Gestão Social em Políticas Públicas), além de ser uma das instituições associadas do ProfEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (IFPR, 2019).

Mesmo com esta gama de cursos técnicos, superiores e pós-graduações, o Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba tem problemas na divulgação dos processos seletivos para o ingresso de estudantes, principalmente devido à falta de

conhecimento da comunidade externa da existência e missão do IFPR na capital. Além disso, é comum ver a comunidade confundir o IFPR com a UTFPR ou com a Escola Técnica da UFPR instituições que possuem um histórico antigo na educação do município.

4 | PROJETO “IFPRA TODOS: O CONHECIMENTO ALÉM DAS SALAS”

Objetivando sanar a falta de conhecimento da comunidade externa sobre o IFPR e seus cursos, no final do ano de 2015 idealizou-se no Campus Curitiba, o projeto de extensão denominado “IFPRA Todos: O conhecimento além das Salas”. Este projeto tinha como objetivo inicial auxiliar na resolução da questão da divulgação e conhecimento da comunidade sobre o IFPR – Campus Curitiba, além de aumentar gradativamente a relação do Campus com as escolas públicas de Curitiba e Região Metropolitana (PINTO, QUEIROZ, 2017).

Para tanto, este projeto buscou formas de integrar os conhecimentos que eram produzidos dentro do Campus, com os alunos da instituição e, formas de levar estes conhecimentos para o público externo de maneira criativa, dinâmica e de fácil acesso. Optou-se pela criação de oficinas teórico-práticas, relacionadas aos cursos ofertados pela instituição.

Pensando que a grande entrada de alunos no Campus é via cursos técnicos integrados ao ensino médio, optou-se em desenvolver a metodologia de oficinas com os discentes dos oito cursos técnico integrados do Campus Curitiba. O foco de atuação do projeto de extensão eram as escolas públicas de Curitiba e Região Metropolitana que ofertavam o nono ano do ensino fundamental, ou seja, alunos que poderiam vir a ingressar nos cursos técnicos integrados do IFPR – Campus Curitiba, principalmente devido a política de cotas da instituição, que destina 80% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, bolsistas de escolas particulares, negros, pardos, indígenas ou com deficiência.

Definido estas questões gerais, o projeto adotou como objetivos específicos: a) promover a integração entre os discentes de diferentes cursos técnicos integrados do Campus Curitiba; b) capacitar os discentes envolvidos no projeto no planejamento, preparação e execução de oficinas temáticas para alunos do ensino fundamental de escolas públicas; c) divulgar os cursos técnicos integrados do IFPR – Campus Curitiba nas escolas públicas de Curitiba e Região Metropolitana; d) desenvolver e praticar junto aos discentes envolvidos as habilidades específicas dos seus cursos técnicos integrados.

Por meio destes objetivos, esperou-se ampliar o conhecimento do público geral de Curitiba e Região Metropolitana, em especial dos alunos concluintes do ensino fundamental, sobre as características dos cursos técnicos integrados do IFPR – Campus Curitiba, ampliando sua divulgação entre a comunidade externa, aumentando a procura por estes cursos nos processos seletivos e reforçando a marca do IFPR

como um todo, principalmente no que se refere a sua função social, visão e valores.

Para alcançar os resultados esperados, desde o início das atividades no ano de 2016, o projeto estrutura-se metodologicamente das seguintes etapas:

1º) Seleção da equipe de trabalho: tomando como base o objetivo de divulgar todos os oito cursos técnicos integrados que existem no Campus Curitiba, o projeto seleciona pelo menos um discente de cada curso, para atender toda a gama de cursos existentes. Procura-se dar preferência para alunos concluintes dos cursos, pois os mesmos apresentam em teoria maior de conhecimento específico sobre suas áreas. Como forma de incentivo a atuação no projeto, busca-se anualmente editais de fomento a bolsas de extensão (PIBEX-Jr e PBIS), contudo nunca é suficiente para todos os envolvidos, por isso, grande parte da equipe é composta por alunos voluntários;

2º) Apresentação da proposta e formação das equipes: Após a seleção dos bolsistas e voluntários é apresentado a todos, a proposta do projeto, bem como os objetivos e resultados esperados. Neste momento os envolvidos são divididos conforme disponibilidade de horário e carga de trabalho. São formadas as equipes por turno (manhã e tarde) e, a partir daí, os discentes e coordenadores iniciam o diálogo para ver que tipo de oficinas podem ser ofertadas;

3º) Seleção das escolas participantes: visando os objetivos deste projeto, são contatadas escolas de ensino fundamental de Curitiba e Região Metropolitana que queiram firmar parceria com o projeto, desde que tenham disponibilidade no calendário e recursos mínimos para receber as oficinas dos discentes do IFPR. Este contato é feito por todos os membros da equipe. Vale destacar que desde o ano de 2017, o projeto estabeleceu uma parceria com a Fundação de Ação Social (FAS), da Prefeitura Municipal de Curitiba, que tem uma linha de atuação com jovens carentes do município denominado “Jovens e o Mundo do Trabalho” e, ao conhecer as ações do projeto, solicitou que as oficinas também fossem aplicadas a estes jovens, independente de ano escolar que estejam. Desde então, estas visitas também fazem parte da agenda do projeto;

4º) Elaboração das Oficinas: As oficinas que são ofertadas aos alunos das escolas de ensino fundamental são desenvolvidas pelos discentes do IFPR envolvidos no projeto e tem como base, a aplicação de conhecimentos específicos dos seus respectivos cursos técnicos integrados. São oficinas que duram em média 1 hora e 30 minutos, e são organizadas da seguinte forma: primeiramente uma apresentação geral do IFPR, modo de ingresso, cursos ofertados e auxílios estudantis. Na sequência, começa a parte específica do curso técnico escolhido, no qual são apresentados as características gerais do curso (tempo de duração, matriz das disciplinas, mercado de trabalho, dentre outros). Posteriormente, é apresentado um tema teórico específico do curso, para então, na maior parte da oficina, ser desenvolvido algum conhecimento prático junto aos participantes. Prioriza-se que as oficinas sejam dinâmicas, interativas, com uso de diferentes mídias, mas acima de tudo, que sejam elaboradas e aplicadas pelos próprios alunos dos cursos técnicos integrados, mostrando o protagonismo

deles em demonstrar o que aprenderam no curso, como aqueles conhecimentos são importantes e, acima de tudo, como seu curso vem mudando sua vida;

5º) Aplicação das Oficinas: Antes da aplicação das oficinas, os discentes do IFPR tem contato com a realidade das escolas fundamentais que vão atuar, podendo observar desde sua estrutura, necessidades e qualidades, além de conhecer o perfil dos alunos. Somente após este encontro é que são ofertadas as oficinas aos alunos das escolas públicas, que escolhem previamente a oficina que vão participar conforme a disponibilidade no dia da visita. As oficinas acontecem na própria escola parceira, utilizando-se das salas de aulas, das quadras esportivas, laboratórios de informática e/ou demais espaços que a escola tenha e que sejam necessários para a realização das oficinas. Há um número limite de participantes em cada oficina, definido pelo aluno que está responsável, visando principalmente a maior interação entre os participantes e o acompanhamento individual pelo discente responsável nos momentos práticos da oficina;

6º) Avaliação dos resultados: Constantemente são avaliados os resultados dos trabalhos junto aos alunos participantes, seja do processo de elaboração das oficinas até sua aplicação. Contudo, em momentos específicos, são confeccionados relatórios parciais e finais do projeto, além da elaboração de trabalhos para serem apresentados em eventos específicos;

Para exemplificar o que vem sendo adotado desde 2016, apresenta-se a seguir algumas oficinas, por curso técnico integrado e que tiveram êxito na sua aplicação:

Técnico Integrado em Administração: TOMADA DE DECISÕES

Oficina realizada no turno da tarde e que tinha como objetivo, levar os participantes a reconhecer suas capacidades individuais quando submetidos a situações de pressão, a procura de soluções e tomada de decisões imediatas, mostrando de forma figurativa, o comportamento de um administrador.



Figura 02: Oficina “Tomada de Decisões”

Fotografia: PINTO (2018)

Técnico Integrado em Eletrônica: CHOQUE NELES

Oficina realizada no turno da manhã, a qual consiste em levar aos participantes componentes utilizados no curso de eletrônica, explicando cada item e em seguida, montar um circuito que envolve luzes e sons, a fim de demonstrar a técnica envolvida no curso, com muita descontração e com choque coletivo ao final da experiência.



Figura 03: Oficina “Choque Neles”

Fotografia: PINTO (2018)

Técnico Integrado em Informática: FÁBRICA DE HACKERS

Oficina realizada à tarde e que buscou demonstrar aos participantes alguns tópicos trabalhados no curso, conhecimentos básicos da informática a partir da criação de um aplicativo, proporcionando aos alunos, uma vivência sobre o curso. Foi aplicada de forma teórica e prática, dependendo da disponibilidade do laboratório de informática.



Figura 04: Oficina “Fábrica de Hackers”

Fotografia: PINTO (2018)

Técnico Integrado em Mecânica: GRAXEIROS MIRINS

Realizada pela manhã, visou apresentar os princípios da mecânica, dando introdução aos sistemas hidráulicos através de um guindaste caseiro de mesa, além de outras explicações dadas a partir de uma gincana em grupo. Havia premiação de valor simbólico aos participantes.



Figura 05: Oficina “Graxeiros Mirins”

Fotografia: PINTO (2018)

Técnico Integrado em Petróleo e Gás: FRENTISTAS AO AR

Realizado à tarde. A oficina se baseou na apresentação de conceitos e teorias que envolvem o curso. Foi explicada a reação que ocorre no processo de lançamento de um foguete caseiro e após as instruções, os alunos receberam garrafas PET's já preparadas para lançamento do projétil.



Figura 06: Oficina “Frentistas ao Ar”

Fotografia: PINTO (2018)

Técnico Integrado em Processos Fotográficos: CONGELANDO O IMPOSSÍVEL

– UMA VISÃO FOTOGRÁFICA

Oficina realizada pela manhã e que tinha por objetivo ensinar noções fotográficas, com o intuito de que os participantes desenvolvessem uma atividade prática a partir do conhecimento teórico. Além disso, foi comentado sobre a dinâmica do curso de Processos Fotográficos.



Figura 07: Oficina “Congelando o impossível – uma visão fotográfica”

Fotografia: PINTO (2018)

Técnico Integrado em Contabilidade: DESCOBRINDO O CUSTO - COMO É

FEITO O PREÇO DO SEU LANCHE?

Realizadas à tarde, esta oficina teve como objetivo demonstrar aos participantes a origem do preço dos produtos, além de conhecimentos sobre como calcular e encontrar o lucro dos mesmos. Ao final, os participantes propunham a criação e comercialização de um produto de cantina.



Figura 08: Oficina “Descobrimdo o custo - como é feito o preço do seu lanche?”

Fotografia: PINTO (2018)

Técnico Integrado em Programação de Jogos Digitais: CRIANDO HISTÓRIAS - CONFECCIONANDO JOGOS

Realizada pela manhã, esta oficina consistiu em proporcionar ao aluno, experiências de criação de jogos, desenvolvimento da criatividade e trabalho em equipe a partir do invento e confecção de um jogo de tabuleiro. Nas escolas que dispunham de laboratório de informática, também eram demonstrados softwares de criação de personagens e jogos.



Figura 09: Oficina “Criando Histórias – Confeccionado Jogos”

Fotografia: PINTO (2018)

Desde o início do projeto já foram visitadas mais de 60 escolas e instituições de ensino (Tabela 01), totalizando mais de 2000 alunos que participaram de pelo menos

uma das oficinas.

Ano	Total de escolas/instituições visitadas	Total de Oficinas Realizadas
2016	18	54
2017	22	62
2018	28	73
TOTAL	68	189

Tabela 01: Total de escolas e oficinas realizadas por ano

Org.: PINTO (2019)

No geral, os envolvidos gostam muito de participar do projeto, pois desenvolvem senso de responsabilidade, sendo representantes do IFPR e de seus cursos perante a comunidade externa. É notório o desenvolvimento pessoal de cada um e como a cada oficina, se aperfeiçoam no posicionamento perante o público, além de resolver problemas que surgem ao longo das oficinas.

Outro resultado interessante se refere as avaliações realizadas junto aos estudantes das oficinas. É nítida a empolgação de todos com a oportunidade de conhecer uma nova instituição e a possibilidade que eles tem de estudar no IFPR, além de ter contato com a educação profissional e tecnológica. No levantamento sobre quais pretendem prestar os processos seletivos do IFPR, mais de 90%, em média, declararam estar interessados em concorrer a uma das vagas dos cursos técnicos integrados do IFPR – Campus Curitiba.

Ainda com base nas inscrições feitas no processo seletivo de 2016/2017, 2017/2018 e 2018/2019, notou-se um aumento significativo no número de inscrições em relação aos processos anteriores, inclusive, em cada uma das turmas de primeiro ano dos cursos técnicos integrados que ingressaram em 2017, 2018 e 2019, há cerca de 3 a 5 alunos que participaram das oficinas no ano anterior em suas escolas.

Portanto, entende-se que este projeto atende aos princípios adotados no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPR (2014) que prioriza que “o Ensino, a Pesquisa, a Extensão e a Inovação têm seus objetos definidos a partir do permanente estudo dos aspectos regionais, que indicarão as aproximações e as diferenças entre os fatores de desenvolvimento como um dos pontos de partida para o planejamento das ações nos diferentes campus”,. Cumpre-se assim, o papel dos IF’s em mudar a realidade regional, em especial Curitiba, onde grande parte dos filhos da classe trabalhadora não tem oportunidades de ingressar em uma instituição de qualidade e referência na educação profissional e tecnológica.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo ainda galgando visibilidade na esfera educacional, já se percebe grandes resultados no que concerne às mudanças sociais que os institutos federais vêm gerando em diferentes estados do país, melhorando a formação de indivíduos não só para o mundo do trabalho, mas também formando cidadãos mais responsáveis, engajados com as transformações sociais, compreendendo a pesquisa como um princípio educativo e, acima de tudo, a possibilidade de mudança por meio do ensino e da educação.

Já sobre o projeto de extensão apresentado, entende-se que é um projeto de colaboração mútua, pois ao mesmo tempo em que os discentes do IFPR estarão levando conhecimento específico de cada curso do Campus Curitiba para dentro das escolas públicas de ensino fundamental, estão também recebendo novas experiências ao conhecer outros ambientes educacionais, outras realidades sociais e tendo contato com alunos de faixa etária próxima a deles. Divulga-se o IFPR, mas também há o crescimento enquanto indivíduo membro de uma sociedade, não se distanciando assim da missão dos IF's.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 16 de novembro de 2015.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 16 de novembro de 2015.

IFPR, Instituto Federal do Paraná. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014 – 2018)**. 330 p. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/pdi-2014-2018-versao-final-1.pdf>> Acessado em: 17 de novembro de 2015.

IFPR – Campus Curitiba. **Instituto Federal do Paraná**: Campus Curitiba. Disponível em: <<http://www.curitiba.ifpr.edu.br>>Acesso em: 20 fev. 2019.

KREUTZ, L. A educação de Imigrantes no Brasil. In: 500 anos de Educação no Brasil. (org) LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEMOS JR, W. A História da Educação Profissional no Brasil e as Origens do IFPR. **Revista Mundi sociais e Humanidades**. Curitiba, PR, v.1, n.1, p. 1-15, jan./jun., 2016.

LEMOS JUNIOR, W. As origens da educação profissional no IFPR. In: SHIGUNOV, A. N.; SILVA, A. C.; FORTUNATO, I (org.). **Passado, presente e futuro nos Institutos Federais de Educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2010

PINTO, L. R.; QUEIROZ, S. M. P. L. IFPRa Todos: O conhecimento além das Salas. In.: **Revista Difusão**. V. 1. n° 02. 2017. p. 23 - 25.

SEPT. **SEPT – Educação Profissional e tecnológica**. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <<http://www.sept.ufpr.br/portal/cursos/>>. Acesso em: 21. Fev. 2019.

SILVA, Aínda M. M. **Escola Pública e Formação da Cidadania**: Possibilidades e Limites. 222 p. Tese (Doutor em Educação) – USP, São Paulo, 2000.

SOUZA, R. S. **A estrada do poente**. Curitiba: Máquina de escrever, 2012.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: AÇÕES VIVENCIADAS EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NA ZONA LESTE DE MANAUS-AM

Francisca Arlete Costa de Oliveira

Universidad San Lorenzo – UNISAL.

San Lorenzo-Paraguay

Márcio Silveira Nascimento

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas – IFAM.

Manaus-AM

RESUMO: O presente trabalho analisou a gestão participativa e as políticas públicas que influenciam no processo de ensino e aprendizagem nas escolas de tempo integral situadas na Zona Leste da cidade de Manaus-AM, nos anos de 2016 e 2017. Objetivou-se investigar a gestão escolar participativa de todos os integrantes que compartilham da organização escolar e se integram de forma recíproca para uma educação eficiente. Determinante na importância da inserção da gestão participativa para o desenvolvimento do conhecimento dos alunos na sociedade atual, destacando-se o papel do gestor no sentido de proporcionar a participação dos pais, alunos e da comunidade em todos os setores da escola participando das decisões no processo pedagógico e administrativo. Adotou-se a metodologia qualitativa, pesquisas bibliográficas, utilizando como instrumento, as entrevistas individuais e as de grupo. Os resultados obtidos demonstram a importância da gestão participativa na vida

dos alunos, pais e gestores na perspectiva do conhecimento interdisciplinar e da qualidade da educação nas escolas do estado do Amazonas.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar. Políticas Públicas. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT: The present study analyzed participatory management and public policies that influence the teaching and learning process in full-time schools located in the Eastern Zone of the city of Manaus-AM, in the years 2016 and 2017. The objective was to investigate participatory school management of all the members who share the school organization and integrate in a reciprocal way for an efficient education. Determinant of the importance of the insertion of participatory management for students' knowledge development in today's society, highlighting the role of the manager in providing the participation of parents, students and community in all sectors of the school participating in decisions in the process pedagogical and administrative. The qualitative methodology was adopted, with individual and group interviews as an instrument. The results demonstrate the importance of participatory management in the lives of students, parents and managers in the perspective of interdisciplinary knowledge and the quality of education in schools in the state of Amazonas.

KEYWORDS: School Management. Public

1 | INTRODUÇÃO

O conceito de gestão participativa é o processo de mobilizar as pessoas que fazem parte da organização escolar e promove a realização dos objetivos de sua unidade de trabalho, ou seja, os objetivos educacionais. A gestão portanto, tem como base os processos sociais para a promoção de mudanças e participação da coletividade em um trabalho associado e cooperativo de pessoas para análise de situações, e tomada de decisões sobre o conjunto de objetivos abraçado por todos que fazem parte da escola. Portanto partindo desse pressuposto uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus colaboradores, como professores, diretores, pais, alunos e funcionários mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. Alias essa é a condição fundamental para que a educação ande de forma efetiva no interior da escola, tendo em vista a complexidade e a importância de seus objetivos.

No contexto atual, a gestão escolar ainda é vista de forma ambígua, que fomenta discussões e interrogações quanto à omissão ou ausência de conhecimento das ações da gestão de forma compartilhada, foi o que motivou o interesse por essa temática, para que se possa dar suporte e fundamentar teoricamente o que na prática precisa consolidar-se, haja vista a importância e responsabilidade do gestor escolar, profissional esse que é o maior responsável dentro de uma instituição escolar, principalmente para alavancar mudanças tanto através de suas ações administrativas quanto pedagógicas dentro de uma instituição de ensino.

O objetivo deste artigo é avaliar a influência da Gestão Participativa e Políticas Públicas no processo escolar das escolas de tempo integral localizadas na Zona Leste de Manaus, por meio da análise de indicadores que contribuem para a qualidade do ensino. Analisar-se-á desse modo a gestão no âmbito das escolas de educação integral da rede pública de ensino, as quais oferecem oportunidades para vários profissionais da educação como educadores populares, estudantes e agentes da comunidade como um todo, competindo aos gestores das escolas incentivarem e coordenar a participação, partilhando decisões, informações com professores, funcionários, alunos e seus familiares formando assim relações interpessoais para que todos os setores da escola participem, fazendo com que a educação integral funcione com mais qualidade. Dessa forma, para atender aos objetivos foram investigadas para ratificação das ideias aqui apresentadas cinco escolas de tempo integral da Rede Estadual de Manaus, bem como o processo de dar voz àqueles que atuam nesse contexto, contribuindo para que não sejam silenciados, mas ressoem como alternativas para a busca de uma educação de qualidade para nossos alunos.

2 | ALGUNS MODELOS DE GESTÃO ESCOLAR

Gestão escolar constitui-se num sistema de organização interno da escola, incluindo todos os setores que estão associados com as normas escolares. Isto posto, a gestão escolar objetiva garantir um progresso sócio educacional eficiente na instituição de ensino.

Cada escola deve elaborar o seu plano de gestão escolar, com base nas diretrizes de educação atual. Como resultado desta gestão, espera-se que a escola tenha uma primazia no ensino; diminuição da inadimplência; prevenção da evasão escolar; extinguir a indisciplina; manter a incentivo da equipe que compõe a escola; além de manter os pais e os alunos envolvidos nos projetos escolares.

O encarregado por atuar na organização da gestão escolar é o gestor escolar. Este profissional tem a missão de preparar propostas pedagógicas para a escola em que atua, com base na democracia e na participação da comunidade, garantindo o aperfeiçoamento da qualidade do ensino. Além disso, o sistema de gestão escolar deve vangloriar a atuação de educadores com a responsabilidade de formar cidadãos críticos sobre a realidade, que tenham opinião e integridade. Também devem ajudar os jovens a desenvolverem as suas competências e habilidades, sejam elas naturais ou aprendidas ao longo do tempo.

A gestão escola é constituída por quatro principais pilares: Gestão pedagógica, organização, planejamento e administração da área educativa. Para discutir o que é pedagógico parte-se do pressuposto da necessidade do entendimento do que seja pedagogia. Para Saviani (2000):

A pedagogia é uma teoria da educação. Parte-se da percepção do que seja educação. No entanto, não podemos dizer que toda teoria da educação seja pedagogia. A pedagogia como teoria da educação procura orientar o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2000, p. 23).

A pedagogia como teoria e prática da educação, que investiga a realidade educacional em transformação com o intuito de expressar os objetivos, processos de intervenção metodológica acerca da transmissão, assimilação de saberes e modos de ação. A pedagogia norteia por meio da concepção de educação adotada as finalidades sociopolíticas através da ação educativa, o projeto de sociedade. Para Libâneo (2013), ao conceituar educação, afirma:

É uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena. Todavia, toda educação se dá em meio a relações sociais". Ressalta que esta sofre influências em contexto com os grupos e classes sociais, pois a educação é "uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal" (LIBÂNEO, 2013, p. 64).

Pedagógico é o termo usado de forma indiscriminada no cotidiano. Com o intuito de produzir conhecimento, é o exercício da educação e da escola. Os professores como profissionais da educação têm no pedagógico a centralidade de seu trabalho

e dentro da sala de aula são os gestores do pedagógico. Justifica-se a terminologia gestão pedagógica e gestão do pedagógico com a seguinte passagem. Ferreira (2008) afirma que:

Prefiro utilizar a expressão gestão do pedagógico pela complexidade com que tenho caracterizado o pedagógico, não se restringindo a apenas uma ação de gestores quando se permitem envidar esforços para a elaboração, por exemplo, do projeto pedagógico da escola. Não entendo, assim, ser possível usar “gestão pedagógica” como sinônimo de “gestão do pedagógico”. Nessa, estou explicitando o trabalho dos professores como componente relativo à complexidade que faz a escola ser escola, a qual tenho chamado de pedagógico. Aquela, a meu ver, assenta-se na ação dos gestores ao dedicarem-se a atividades pedagógicas. (FERREIRA, 2008, p.11).

Entende-se que o conhecimento, a aula e a prática pedagógica façam parte do que denomina gestão do pedagógico. A gestão pedagógica no âmbito das secretarias de educação tem o papel de acompanhar o andamento da aprendizagem da sua rede de ensino, subsidiar as escolas com apoio técnico, pedagógico e financeiro, também assessorar os projetos de âmbito estadual, federal e municipal, assim como oferecer formação para seus profissionais da educação e contribuir na elaboração da proposta pedagógica.

No ambiente escolar a gestão pedagógica está a cargo do coordenador pedagógico específico da escola ou de um técnico pedagógico da secretaria de educação dependendo da organização do sistema de ensino. Este tem a responsabilidade de elaborar coletivamente com a equipe da instituição e da comunidade as propostas educacionais. É também responsabilidade deles decidir sobre a organização do trabalho da escola, conforme as orientações nacionais, e os desafios a serem enfrentados. No entanto, é na sala de aula que o professor exerce a gestão do pedagógico. Segundo Orsolon (2001):

Os professores que exercem a função de coordenadores têm por função orientar, acompanhar e orientar o trabalho pedagógico, ser agente de mudança das práticas dos professores nas relações internas/ subjetivas e externa pela via da formação continuada. Mudanças além das práticas dos professores, assumindo uma dimensão nas práticas sociais (ORSOLON, 2001, p.27).

Para o autor, o trabalho do coordenador pedagógico consiste em:

- Realizar um trabalho em sintonia com a organização/gestão escolar e os atores escolares;
- Saber as necessidades dos que atuam na escola, promovendo inovações e diminuindo as resistências;
- Possibilitar ao professor novas leituras do seu fazer;
- Mediar condições para que o professor reflita sobre sua prática;
- Reconhecer para si e para o professor que a formação continuada é movida por uma necessidade interna, condicionada por uma demanda externa;
- Mobilizar e oferecer subsídios para o professor, estabelecendo uma parceria e desmistificando o papel de detentor de informações;

- Oferecer situações desafiadoras, criar o atrito, o incômodo.

Segundo Frizzo (2008), infelizmente no contexto da educação de mercado o trabalho pedagógico está subordinado à produção, a linha de montagem.

A finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo e o trabalho pedagógico fica subordinado à esfera de produção, onde o professor se insere na linha de montagem (FRIZZO, 2008, p.11).

Percebe-se assim a importância do trabalho pedagógico não engessado aos moldes capitalistas e sim de acordo com as necessidades que atenda às expectativas dos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Gestão administrativa: organização e administração da instituição como estrutura física, como o prédio, os equipamentos, materiais necessários para o funcionamento das aulas e dos projetos propostos pela gestão pedagógica, etc. A estrutura administrativa é ampliada, dando origem a uma maior complexidade organizacional com a criação dos conselhos de representantes e de professores, com a função de administrar as escolas e deliberar sobre as questões didático-pedagógicas, respectivamente.

Essa organização garante que cada escola tenha de autonomia para elaborar seu Regimento Interno. Com isso, o diretor passa a ter como funções, além de exercer a presidência do Conselho de Professores, a execução e controle das deliberações do conselho de representantes.

Um ponto importante a ser analisado na LDBEN 4024/61 diz respeito à omissão quanto à forma de organização e gestão administrativa e pedagógica da escola. Na realidade, essa normatização acaba sendo transferida para os sistemas estaduais e municipais. Mas, contraditoriamente, o que seria uma forma de descentralização e democratização da estrutura administrativa, na realidade acabou dificultando as possibilidades de mudança, uma vez que os regimentos deveriam seguir, necessariamente, o padrão definido por cada sistema de ensino, para que pudesse ser aprovado.

De qualquer forma, a possibilidade das escolas elaborarem seus regimentos pode ser considerado um avanço em relação à prática participativa dos envolvidos na comunidade escolar. Ainda sobre a LDBEN 4024/61, convém ressaltar que após o longo período de 13 anos de discussão que antecede a sua aprovação, ela acabou não correspondendo às expectativas da maioria dos educadores. Gestão financeira: organiza o orçamento da instituição, se responsabilizando em distribuir de forma ordenada a verba para os diferentes setores da escola. Cuida de toda a parte financeira da instituição (cálculo de custos, fluxo de caixa, definição de orçamento, entre outras atividades).

3 | O PERFIL DO GESTOR

Dialogar, ouvir, coordenar, respeitar o próximo, ter boa expressão, manter sempre metas são características essenciais para o perfil do gestor. Contudo essas características são aperfeiçoadas pelo gestor durante sua “caminhada” profissional, de acordo com suas vivências. São essas características essenciais que vão delineando as funções da instituição, bem como o planejamento, a estrutura organizacional, o trabalho em conjunto, as decisões que serão tomadas e tantas outras a serem realizadas.

O gestor deve ter a responsabilidade de liderar, reunir esforços, motivar sua equipe para que todos encontrem no ambiente de trabalho a motivação necessária para a prática cotidiana. O gestor educacional, estando seguro das suas ações, não tem motivo para impor-se à equipe, mostrando quem é líder e liderado, quem manda e quem obedece, ou seja, mostrar a todos o seu status, de modo autoritário. Libâneo (2013), nos aponta as funções do gestor escolar:

Supervisionar atividades administrativas e pedagógicas, promover a integração entre escola e comunidade; conhecer a legislação educacional, buscar meios que favoreçam sua equipe, dentre outras. No exercício dessas atribuições é importante estar em formação continuada, ou seja, estudar constantemente na busca do aprimoramento e amadurecimento, criando dessa maneira uma bagagem de experiências enriquecida e que compartilhada com os pares favorecem o desenvolvimento profissional (LIBÂNEO, 2013, p.23).

Quando se tem um gestor/líder com postura positiva em suas ações, isso normalmente contagia a equipe que se torna motivada, sem medo de mudanças, de desafios. O gestor, dessa maneira propicia a busca da satisfação pessoal pelo profissional que ali atua. Uma liderança com negatividade acaba por reprimir a equipe, inibindo a participação e o envolvimento da mesma para as ações a serem atingidas, revelando, geralmente um líder autoritário, que amedronta sua equipe na busca de resultados. Um líder participativo, conta com a ajuda da equipe, ampliando dessa forma as práticas participativas que se tornam essenciais para o sucesso do trabalho. Mas como saber se o gestor educacional é um bom líder ou não? Essa resposta será obtida através de uma observação contínua, observação essa caracterizada por atos, relacionamentos, flexibilidade, motivação e, pelos resultados obtidos. O gestor escolar tem uma posição de destaque, uma vez que cabe a ele o papel de gerenciar todos os processos educacionais dentro do ambiente escolar, seja em relação aos recursos físicos, econômicos e sociais. Gerir uma escola é um processo evolutivo, descentralizado e participativo. Para conhecer como se dá esse percurso, importa aqui apresentar um breve histórico da gestão escolar.

4 | BENEFÍCIOS IMEDIATOS DA GESTÃO PARTICIPATIVA

Para os alunos

- Cobra mais profissionalismo dos professores e gestores;
- Garante uma grade curricular atualizada e adequada ao contexto socioeconômico da comunidade;
- Estimula o engajamento dos pais, o que melhora o desempenho escolar;
- Motiva e melhora o desempenho do aluno;
- Demonstra na prática a importância da democracia.

Para os gestores

- Facilita o processo de tomada de decisões importantes;
- Divide a responsabilidade pelos resultados do processo de decisão;
- Alivia a pressão decorrente do cargo, melhorando a qualidade de vida do gestor;
- Diminui o isolamento físico, administrativo e profissional dentro da própria equipe.

Para a sociedade

- Desenvolve objetivos comuns à escola e à comunidade;
- Atende melhor às demandas da comunidade;
- Proporciona amadurecimento pessoal e aumento do senso de cidadania aos envolvidos;
- Dá voz a pessoas que costumam ser excluídas dos processos de decisão, como por exemplo os funcionários.
- Forma cidadãos conscientes da importância da democracia para garantir que suas necessidades sejam atendidas.

5 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 Tipo De Pesquisa

A pesquisa em questão caracteriza-se como quantitativo descritivo, tendo em vista que nesse tipo de estudo o pesquisado procura conhecer e interpretar a realidade, sem nela interferir para modificá-la e posteriormente obter informações relevantes para pesquisas presente, futuras e estudos continuados. A pesquisa quantitativa fora adotada para interrogar os docentes, por meio de questionários, para fins de identificar as suas concepções e percepções quanto as evidências de interesse na busca dos objetivos propostos. Estudos quantitativos descritivos são investigações de pesquisa empírica que têm como finalidade o delineamento ou análise das características dos fenômenos, avaliação de programa ou o isolamento de variáveis chaves.

A revisão da literatura é compulsória em qualquer pesquisa, foi utilizada principalmente para construção do referencial teórico que trata da temática que foi analisado criticamente, servindo de embasamento para a pesquisa, possibilitando

a construção de conhecimentos significativos e, buscando identificar a importância da gestão escolar democrática e participativa, como elemento básico da educação escolar.

5.2 População e amostra

A presente pesquisa foi desenvolvida na cidade de Manaus, Estado do Amazonas, Brasil, nos anos de 2016 e 2017. Foram selecionadas cinco Escolas Estaduais de tempo integral da Divisão Distrital da Zona Leste de Manaus, levando em consideração os critérios de escolas que tenham no mínimo dois anos de funcionamento com esse tipo de metodologia, tendo em vista, a necessidade do tempo de adequação da gestão escolar. Foram entrevistados 50 docentes, sendo 46 professores e 5 gestores. Não houve um critério específico para escolha dos docentes entrevistados, pois, foram abordados os que tinham disponibilidade no momento da pesquisa.

5.3 Levantamento de informações

Para coleta de dados, foram aplicados 50 questionários, indiferentes aos gestores e professores, pois haveria a necessidade de encontrar nos docentes (professores), a sua participação como gestão, levando em consideração que a equipe pedagógica contribui significativamente para melhoria da gestão participativa. O questionário fazia indagações sucintas para entendermos a visão dos gestores nos aspectos gerais de gestão escolar e/ou participativa em escolas que possuem métodos de tempo integral e entender a visão dos professores no que se refere a função dos gestores.

6 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tomamos como indicadores os resultados obtidos por meio de questionários, conforme fora dito nos procedimentos metodológicos desta pesquisa. Obtivemos assim, importante marcos os quais analisamos e em seguida e apresentamos indicadores que podem contribuir com a qualidade do ensino.

Quanto às características da gestão participativa, no contexto escolar temos o seguinte cenário:

Respostas	Quantidade	Percentual
Sim	42	84%
Não	08	16%
Total	50	100%

Tabela 1: Você saberia definir o que é gestão participativa?

Fonte: Os autores, 2017.

Analisaremos o gráfico a seguir:

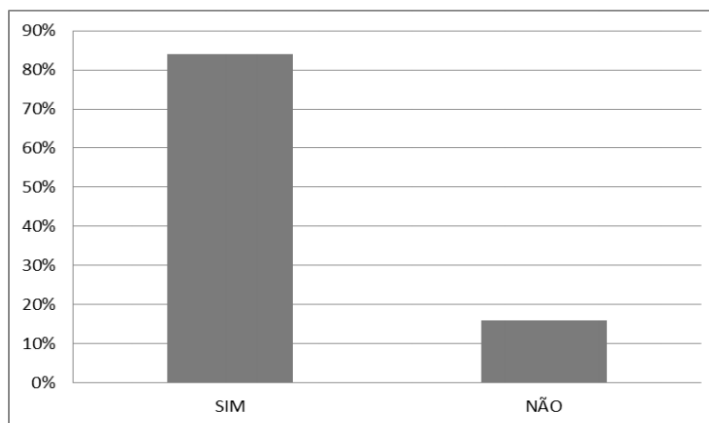


Gráfico 1: Gestão participativa em escolas de tempo integral.

Fonte: Os autores, 2017.

Percebemos que há grande significação quanto ao conhecimento do conceito e/ou deificação do que seja gestão participativa. Sim, 84% (oitenta e quatro) dos entrevistados argumentam que a gestão escolar participativa define-se em uma atuação que objetiva promover a mobilização de todos para garantir um avanço no processo educacional. Na sequência, 16% (dezesesseis) dos entrevistados não souberam definir a gestão participativa. Por isso é importante ter esse parâmetro, pois são conhecimentos dessa temática que transformações possam se efetivar no interior das escolas, segundo Melo e Ribeiro (2003) a administração participativa tem ênfase especial na visão moderna da gestão da qualidade, procurando romper com a rigidez das barreiras entre os vários níveis de administração, buscando proporcionar uma melhoria da qualidade de vida no trabalho, transformações começam quando muitos compreendem a importância da gestão participativa e participam efetivamente dessa gestão no âmbito escolar.

Outra indagação apresentada se deu, quanto aos questionamentos de como, em que circunstâncias a gestão escolar deveria ser responsável em promover esclarecimentos à comunidade, lembrando que quando falamos em esclarecimentos à comunidade, estamos apenas nos referindo o quanto a escola se mobiliza em promover situações que permitam a participação da comunidade. Dessa forma apresentamos o seguinte resultado:

Respostas	Quantidade	Percentual
Total, o trabalho da gestão é conscientizar.	13	26%
Em parte, também deve ser função da Secretaria de Estado.	29	58%
Nenhum, as pessoas deveriam ter interesse em procurar conhecer	05	10%
Em branco	03	06%

Total	50	100%
-------	----	------

Tabela 2: Responsabilidade de a gestão escolar promover esclarecimento na comunidade?

Fonte: Os autores, 2017.

A qualidade da educação é de interesse tanto da equipe escolar como dos pais por isso faz-se necessário uma relação mais próxima entre a escola e comunidade, pois no modelo de gestão participativa nas escolas de tempo integral na zona leste de Manaus prima-se por manter a comunidade escolar informada sobre as políticas públicas desenvolvidas dentro da escola, onde o gestor comunica, esclarece, pergunta e delega responsabilidades entre todos os que participam da comunidade escolar. Desta forma, a gestão escolar é a responsável pela a instituição de ensino, pelas ações e pelos profissionais que atuam na mesma. Segundo Libâneo (2013, p. 102) é importante a ação em rede de todos os envolvidos, bem como o entendimento do papel de cada um para o trabalho coletivo. A participação da comunidade na escola busca a descentralização da tomada de decisões, e quando há a partilha de decisões, a voz da comunidade é crucial.

Dentre as características fundamentais do gestor de escolas de tempo integral pode se destacar a capacidade de exercer uma liderança democrática e a capacidade de difundir na instituição valores como autonomia e responsabilidade. Diante disso, é de grande importância saber como e quais motivos, as pessoas aceitam se envolver ou não na promoção e desenvolvimento da gestão participativa em uma escola. Apresentamos a seguinte tabela abaixo:

Respostas	Quantidade	Percentual
Por uma cultura de que o gestor é soberano em suas decisões.	01	02%
Por uma falta de esclarecimento da importância dessa participação.	23	46%
Por se ter uma ideia que não se ganha nada participando das atividade da escola.	21	42%
Em branco	02	04%
Todas alternativas	01	02%
Marcou mais de uma alternativa	02	04%
TOTAL	50	100%

Tabela 3: A pouca participação das pessoas na gestão escolar ocorre?

Fonte: Os autores, 2017.

Um dos fatores que contribui para pouca participação das pessoas na gestão escolar é a falta de adequada formação na administração escolar, pois isso traz

consequências negativas em grande potencial que pode tornar-se irreversível, sem falar que a gestão que se apresenta formulada nestes moldes pode ter como gestor um chefe que detêm a autoridade máxima e inquestionável. Logo, tal fator poderá ser um motivo que leve a inúmeras dificuldades em relação às práticas e atribuições da gestão.

Quanto aos envolvidos de forma geral no âmbito escolar, em conjunto das ações referente à participação na gestão, encontramos a seguinte configuração:

Perguntas	Nº Respostas
Professores e Colaboradores	-
Intensa	11
Boa	25
Muito Fraca	10
Inexistente	04
Pais de Alunos	-
Intensa	07
Boa	10
Muito Fraca	24
Inexistente	09
Comunidade Escolar	-
Intensa	07
Boa	19
Muito Fraca	18
Inexistente	06
Colaboradores Administrativos	-
Intensa	09
Boa	31
Muito Fraca	10
Inexistente	00
TOTAL	50 Participantes em cada questionário

Tabela 4: A pouca participação das pessoas na gestão escolar ocorre?

Fonte: Os autores, 2017.

Nesse cenário, encontramos a participação de alguns agentes envolvidos no âmbito da gestão participativa, e como se da uma análise quanto ao desenvolvimento das contribuições de cada segmentos, o que deixou claro que ainda deve ser mais efetiva em todas as áreas, ou seja, cada segmento ainda pode contribuir mais, o maior contribuinte é o professor, mas, somente uma parcela pequena afirmaram que é intensa essa participação, alerta também quanto a comunidade precisa ser mais acolhida pela gestão para contribuir mais com a tomada de decisão. De modo geral, todos os segmentos devem contribuir mais com as decisões, porém os mesmo devem se sentir envolvidos nessas ações, é papel do gestor e das políticas públicas para dar mais ênfase nessas ações que podem agregar mais condicionantes para uma gestão eficaz e diante dessa melhor administração acarretar num ensino aprendizagem mais

consistente e eficiente.

Ferreira (2008) salienta que a gestão democrática apresenta o caráter “formador de cidadania”, tendo em vista que possibilita a plena participação de todos na construção e gestão do projeto de trabalho escolar que, por sua vez, formará seres humanos, possibilitando, nesse sentido, a autoformação de todos os envolvidos pela e para a “leitura”, interpretação, debate e posicionamentos que podem fornecer subsídios para novas políticas, repensando, as estruturas de poder autoritário que ainda existem na sociedade, bem como no âmbito educacional e escolar.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa, foi analisado o comprometimento de diferentes indivíduos do processo da educação de escolas de tempo integral da cidade de Manaus, a análise de seus conhecimentos e a cultura escolar. Sendo norteada pelo princípio da gestão participativa do ensino, em que diversos aspectos necessitam ser estudados e trabalhados constantemente para se implantar uma gestão pública democrática e participativa, buscando ações capazes de promover a integração da comunidade na escola.

A participação na escola acontece constantemente por representatividade, uma vez que há poucas horas e espaços para debates com a comunidade escolar sobre os projetos e propostas educacionais. A representatividade promove essa participação, mas nota-se que há a carência de que cada segmento se reúna com seus pares para debates e tomada de decisões, uma vez que se analisou que os órgãos colegiados poderiam ser além de representativos, um ambiente de participação. A pesquisa mostrou outros dados importantes, tais como pais, alunos e a comunidade em geral não conhecerem seus representantes, porém acreditam que estão sendo bem representadas. Os questionários dos professores mostrou a carência em introduzir na escola programas para a união democrático dos estudantes.

O processo participativo da escola possui eficiência, e o que mais ajuda na implantação de uma gestão democrática participativa é sem dúvida o empenho da equipe gestora aberta a novas ideias, uma vez que a mesma é a responsável por oportunizar a coletividade participar da educação dos alunos na escola, pois é atuando conjuntamente que se faz a democratização do ambiente escolar. Por fim, a investigação realizada com a estrutura apresentada na presente dissertação foi importante, pois tem como base principalmente os resultados analisados no campo da educação, espera-se que a mesma possa ser utilizada como fonte de pesquisa para estudos posteriores, em que além dos meios de participação, possa ser analisada a democratização no ambiente escolar para o sucesso no contexto de participação democrática escolar, demonstrando mais melhoria da qualidade das escolas públicas de tempo integral de Manaus.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, L. S. “Gestão do Pedagógico: de qual pedagógico se fala?” **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008.
- FRIZZO, G. Trabalho Pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação. **Trabalho Necessário**. Ano 6, nº. 6, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2013, 6.ed.rev.e amp.
- MELLO, M. C. de; RIBEIRO, A. E. do A. **Competências e Habilidades: da teoria à prática**. Rio de Janeiro: Wak , 2.ed., 2003.
- ORSOLON, L. A. M.. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação na/da escola. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

PROCESSOS PARTICIPATIVOS NA CONSTRUÇÃO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E PRÁTICAS EM AÇÃO

Luciane Spanhol Bordignon

Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação
Passo Fundo-RS

Eliara Zavieruka Levinski

Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação
Passo Fundo-RS

RESUMO: Este estudo se insere no campo de investigação da interação entre universidade e os sistemas de educação básica, em uma universidade comunitária - a Universidade de Passo Fundo. O objetivo geral centra-se em analisar os processos participativos na construção dos Planos Municipais de Educação em dois municípios do norte do Rio Grande do Sul. A temática é refletida com base na consulta a documentos e na forma metodológica da construção dos planos ancorada em processos participativos. A interação entre universidade e comunidade faz parte do compromisso social da universidade comunitária e legitima sua interlocução com os sistemas da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade. Sistemas de Educação Básica. Planos Municipais de Educação.

ABSTRACT: This study is inserted in the field

of the investigation of the interaction between the university and the basic education systems in a Community College - Universidade de Passo Fundo. The general objective centralizes the analysis of the participative processes in the construction of the Municipal Education Plans in two towns in the North of Rio Grande do Sul. The theme is reflected through documents' search and plan construction methodological format, based on participative processes. The interaction between the university and the community is part of the Community College social commitment and certifies its communication with the basic education systems.

KEY WORDS: University. Basic Education Systems. Municipal Education plans.

1 | INTRODUÇÃO

É inegável a importância da universidade no contexto brasileiro, embora seja perceptível que muitos brasileiros não conseguem ascender a esse nível de ensino, mesmo com novas formas de acesso ao Ensino Superior, como o Exame Nacional do Ensino Médio e as políticas públicas educativas como o Programa do Ministério da Educação - ProUni (concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de

formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior), o Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior) e as políticas de ações afirmativas. Inserida no contexto da universidade, as práticas de pesquisa, de extensão e de ensino configuram o ensino superior.

Entre os modelos de ensino superior, encontram-se as universidades comunitárias. A criação das universidades comunitárias deve-se, também, ao espírito associativo, com forte presença nos estados do sul do país. Durston (2000) salienta que em determinadas regiões existe um significativo *capital social comunitário* ou coletivo, que consta das normas e estruturas que conformam as instituições de cooperação grupal. Reside não nas relações interpessoais diáticas, mas nesses sistemas complexos, em suas estruturas normativas, gestonárias e sancionadoras.

Este artigo tem por objetivo analisar os processos participativos na construção dos Planos Municipais de Educação (PME) em dois municípios do norte do Rio Grande do Sul. Está organizado em três itens: algumas reflexões sobre a universidade, universidade comunitária e iniciativas pedagógicas; os Planos Municipais de Educação e os processos participativos e as experiências municipais na elaboração dos PME. A temática é refletida com base na consulta a documentos e na forma metodológica da construção dos planos ancorada em processos participativos.

Nessa perspectiva, os processos participativos fazem parte do compromisso social da universidade comunitária e legitima sua interlocução com os sistemas da educação básica.

2 | ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A UNIVERSIDADE E A UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA

A universidade, para Freire (2003), tem dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente; o outro o em que produzimos o novo conhecimento. Etimologicamente a palavra universidade, segundo o dicionário Houaiss, vem do latim *universitas*, que significa universalidade, totalidade; companhia, corporação, colégio, associação.

Conforme analisa Chauí (2001), a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade da qual faz parte. Não é nenhuma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada. A universidade é o lugar de produção de conhecimento e isto se dá por meio da prática e do desenvolvimento da pesquisa. Como instituição eminentemente social, a universidade deve ser comprometida com a difusão dos conhecimentos, seus avanços e com a ampliação da cidadania.

No contexto mundial, Musselin (2011) salienta que os sistemas foram marcados por duas grandes evoluções: expansão quantitativa e diferenciação dos sistemas de

ensino superior. As instituições de ensino superior nacionais, de fato, estão submetidas a um duplo movimento de internacionalização e de “territorialização” que instiga alguns autores como Marginson e Rhoades (2002) a defini-las em “glonacal”, isto é, global, nacional e local ao mesmo tempo.

O desafio contemporâneo para a educação brasileira, segundo Severino (2012), continua sendo o compromisso com a formação cultural das pessoas, em todas suas dimensões existenciais, e que, no que lhe cabe essa formação, pressupõe um necessário e permanente envolvimento com o processo de construção do conhecimento, com o processo de pesquisa.

Em se tratando do âmbito da comunidade, Readings (2002) salienta que a universidade poderia funcionar como o lugar habitado por uma comunidade de pensadores, sob a condição de que se repense criticamente a noção de comunidade, de maneira a libertá-la da tradição organicista e da corporação medieval. Nesse sentido, comunidade é o local no qual a vida acontece, em uma rede de interações humanas. O estudo das comunidades deve caminhar junto com o estudo dos conflitos, das problemáticas socioculturais e econômicas das próprias comunidades.

Essa relação próxima entre universidade e comunidade está expressa em vários documentos e declarações. A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, realizada em Paris em 1998, aponta em seu artigo 2º que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem desempenhar seu papel na identificação e tratamento dos problemas que afetam o bem-estar das comunidades, nações e da sociedade global. Ao apontar a orientação a longo prazo, baseada na relevância da educação superior, o artigo 6º do mesmo documento aponta que a educação superior deve ampliar sua contribuição para o desenvolvimento do sistema educacional como um todo, especialmente por meio do melhoramento da formação do pessoal docente, da elaboração de planos curriculares e da pesquisa sobre a educação. O primeiro encontro reforçou a pertinência da educação superior em função da adequação entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas fazem. Passados 11 anos do encontro global para discutir aos rumos da educação superior, novos desafios passaram a fazer parte da pauta na 2ª Conferência Mundial sobre Educação Superior no século XXI, como globalização e tecnologia na aprendizagem. Um dos pontos salientados é de que Instituições de Ensino Superior, por meio de suas funções principais (pesquisa, ensino e extensão), devem aumentar o foco interdisciplinar e promover o pensamento crítico e a cidadania ativa por meio da extensão.

A importância do ensino superior e da formação docente é inquestionável na educação brasileira. Para efeito de registro e de acordo com as formas de financiamento de normatização, as instituições de ensino superior são classificadas em federais, estaduais e municipais e em privadas - comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares. Percebe-se uma capilaridade do sistema privado – confessional, filantrópica, particular e comunitária. Nesse cenário do ensino superior brasileiro, as universidades comunitárias, caracterizadas como públicas não-estatais, estão

presentes em vários estados: Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Recife, Paraíba, São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

No Rio Grande do Sul, as universidades comunitárias organizam-se no Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), criado em 1996, com 15 universidades associadas. Em Santa Catarina, as universidades comunitárias organizam-se na Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), fundada em 1974 e que congrega 16 fundações educacionais, criadas com apoio do Governo do Estado e de Prefeituras.

Esse modelo de IES está preconizado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). A Constituição Federal (1988), em seu artigo 213 refere que, poderão ser consideradas comunitárias, confessionais ou filantrópicas as escolas que provarem finalidade não lucrativa e aplicarem seus excedentes financeiros em educação. Nesse mesmo artigo, no parágrafo 2º aponta a possibilidade de que as atividades universitárias de pesquisa e extensão recebam apoio financeiro do poder público. O artigo 20 da LDB aponta como comunitárias as universidades que são constituídas por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora membros da comunidade. Mais recentemente, a Lei nº 12.881 de 2013, dispõe sobre a definição, a qualificação, as prerrogativas e as finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES). Essa lei descreve características básicas para a qualificação das UC: constituição na forma de associação ou fundação de direito privado, patrimônio pertencente à sociedade civil ou ao poder público, não distribuição da sua renda, aplicação integral dos recursos nas suas atividades e desenvolvimento permanente de ações comunitárias. As ICES contam com as seguintes prerrogativas: ter acesso aos editais de órgãos governamentais de fomento direcionado às instituições públicas e recebem recursos orçamentários do poder público. Acredita-se que a legislação veio reconhecer o papel das instituições comunitárias e precisar a sua real identidade.

A universidade faz parte do projeto das sociedades e das comunidades e tem como cooperar para o seu aperfeiçoamento, desenvolvimento e modificação. As características da universidade comunitária nos tempos atuais sinalizam com mais ênfase as relações e os compromissos com suas comunidades.

2.1 Algumas iniciativas pedagógicas da universidade de passo fundo

Entre as universidades comunitárias do Rio Grande do Sul, está a Universidade de Passo Fundo – UPF, instalada oficialmente em 1968 marca presença significativa na região norte do estado. Atualmente atende a mais de 21 mil alunos, conta com mais de 1.100 professores e 1.200 funcionários, e faz parte da vida de pessoas em mais de 100 municípios do norte gaúcho. A UPF já formou mais de 67 mil profissionais

e oferece 61 cursos de graduação, 53 cursos de especialização em andamento, 14 cursos de mestrado, quatro cursos de doutorado e nove estágios pós-doutorais. Conta com uma estrutura multicampi, que, além do Campus Passo Fundo, compreende unidades instaladas nos municípios de Carazinho, Casca, Lagoa Vermelha, Palmeira das Missões, Sarandi e Soledade.

A UPF possui 12 unidades acadêmicas, entre elas a Faculdade de Educação (Faed). Essa unidade acadêmica teve sua origem com o curso de Pedagogia que pertencia a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras criada em 1957, mas somente dez anos após que foi consolidada a sua criação. Ao longo dos anos de atuação, mudou a realidade da formação inicial e continuada de professores e da educação regional. A formação de profissionais qualificados, os projetos de integração com a comunidade, a prática da pesquisa e as discussões sobre os processos educativos fazem parte da missão da Faed.

No âmbito do ensino e especificamente na formação de professores oferece o curso de Pedagogia, cursos de Pós-graduação *lato sensu* e *Stricto Sensu*. A Pós-graduação *stricto sensu*, abarca o Programa de Pós-graduação em Educação, que iniciou suas atividades em 1997 com o curso de Mestrado e em 2012 com o curso de Doutorado, atualmente com as linhas de pesquisa em Fundamentos da Educação, Processos educativos e linguagem e Políticas Educacionais.

O processo de maturação da pesquisa na Faed, por meio do Centro Regional de Educação (CRE) colaborou para a criação do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, especialmente no que diz respeito ao compromisso e interlocução com as questões sociais e educacionais da região. Esse processo consolidou-se devido a alguns fatores: a presença de alguns “intérpretes”, na perspectiva de Bauman (2010), como pessoas-chave e a *trajetória da pesquisa ligada à extensão*. Houve um movimento interno e também externo na influência da política educacional nacional.

O CRE também realiza a interação entre Universidade e os Sistemas de Educação a mais de quatro décadas. Atualmente o CRE está estruturado com quatro programas: Formação de Professores; Apoio Didático Pedagógico ao Processo de Ensino e Aprendizagem; Educação Integral e Políticas e Gestão da Educação.

A Faed, desde a década de 1970, por meio das ações do CRE, vem conduzindo estudos sobre a realidade da educação no ambiente regional. No início dos anos 1970, em um encontro de instituições de ensino superior sobre pesquisa em educação, foi comentada a diretriz adotada pela UPF de voltar-se às necessidades do entorno regional (pesquisa aplicada). A partir dos anos de 1970, foram encaminhadas diversas iniciativas que marcaram os futuros caminhos: criação de um plano de capacitação docente, principalmente em especializações; primeiros projetos de pesquisa; ofertas de cursos em regime de férias e criação de novos (BOTH, 1993). Segundo Comin (2013), o CRE é um exuberante laboratório em Metodologia do Ensino, citando algumas ações no início da caminhada: a reciclagem e professores: para a implantação da reforma

do ensino de 1º e 2º graus preconizadas pela lei no 5692/71; o Programa de Ação Integrada (PRAI) entre o Sistema de Ensino Estadual em colaboração com a UPF; o Programa de Assessoria Técnico-pedagógica aos Municípios.

Segundo Dal Moro (2013), a criação deste centro se assentou no objetivo de garantir a articulação entre a Universidade e os sistemas de ensino por meio de uma ação continuada de formação qualificada de professores das redes de ensino com base no princípio da universalização da educação de qualidade social. Este centro emergiu do âmago de iniciativas que consolidaram o caráter comunitário da UPF.

O CRE tem como objetivos articular as demandas da região de influência da UPF, a fim de implementar processos que atendam às necessidades educativas emergentes e promovam a educação continuada; promover diálogo entre os saberes construídos na Universidade e nos diferentes contextos educativos, visando à superação dos problemas de forma coletiva, participativa e democrática, buscando promover crescimento científico, social e ético de todos os envolvidos; constituir-se em um espaço de investigação dos problemas emergentes da área da educação, sistematizar as práticas extensionistas através da produção de memórias, textos e ensaios, visando a qualificação da extensão e do ensino, bem como subsidiando projetos de pesquisa; integrar, a partir das demandas regionais e através de projetos interdisciplinares, as diferentes áreas do conhecimento; propor projetos de extensão para serem desenvolvidos em parceria visando a socialização de conhecimentos e aprofundamento de problemas e necessidades emergentes no contexto atual.

Na formação de professores e professores gestores de escolas públicas estaduais e municipais da região norte do Rio Grande do Sul, no ano de 2014 o Centro Regional de Educação desenvolveu dezesseis projetos atingindo aproximadamente dois mil professores da educação básica. Os projetos originam-se das necessidades das redes e/ou escolas e muitos estão relacionados à implementação de políticas educacionais de governo ou públicas. A mediação do CRE inicia na interlocução com o sistema e/ou instituição para construir, de forma contextualizada, o projeto que orientará a ação no processo de formação continuada dos professores e se estende com o trabalho nos diferentes espaços.

Nesse sentido, existe a clareza histórica e contextual do compromisso social da UPF e de sua articulação com os Sistemas de Educação Básica. Esse compromisso continua sendo assumido pela Faed e pelo CRE ao longo dos anos.

3 | PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS PARTICIPATIVOS

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em junho de 2014, definiu a elaboração posterior dos Planos Estaduais de Educação e dos Planos Municipais de Educação. Nesse sentido, os 26 estados, o Distrito Federal e os 5.570 municípios deveriam adequar ou elaborar os seus planos, tendo como um dos indicadores, a

participação social. A elaboração ou adequação dos planos deveria estar em sintonia com o PNE, bem como constituir um alinhamento coerente, integrado e articulado entre os mesmos. A construção dos PME ou a sua adequação desencadeou algumas reflexões que merecem destaque: o **espaço municipal, o planejamento e a participação**.

Os movimentos produzidos pelos PME provocaram uma mobilidade não só dos Conselhos Municipais de Educação e das Secretarias Municipais de Educação, mas de toda municipalidade. Romão sinaliza essa perspectiva, ao justificar que “é no **espaço municipal** que se aprende a fazer política e administração, dado que a população cobra, direta e objetivamente, de suas lideranças e de seus governantes locais, posições e soluções imediatas e concretas para os problemas da vida pessoal e coletiva”. (2010, p. 15).

Os movimentos instituídos e instituístes na construção e/ou adequação dos PME, demandam **planejamento** no âmbito municipal. Ferreira esclarece que o planejamento é o contrário da improvisação. Indica que “uma ação planejada é uma ação não improvisada: uma ação improvisada é uma ação não planejada. Não improviso quando tenho um objetivo em vista e estou interessado em alcançá-lo”. (1983, p. 15). No âmbito educacional, o planejamento requer a reflexão da realidade educacional que se tem para transformá-la. No que diz respeito aos PME, esses definem, segundo Bordignon (2009), a concepção e viabilização da realização do projeto municipal de educação, superando rotinas, ações segmentadas e improvisações. O autor ainda sinaliza que o PME é “o instrumento de gestão para tornar efetiva a cidadania e a sociedade nas bases e diretrizes do Sistema Municipal de Educação. (...) Sem plano municipal não há visão de Estado nas ações, não há caminho a percorrer, mas apenas passos ao sabor das circunstâncias de cada governo”. (2009, p. 92).

Nessa perspectiva, é possível refletir sobre quem pensa, quem elabora e quem executa os PME, sobre a sua construção/adequação direcionadas para a inclusão dos sujeitos sociais, bem como se os PME são pensados e formulados por meio da participação, constituindo-se em planos de Estado.

Alguns aspectos são fundamentais no planejamento dos PME. Segundo Bordignon (2009), elaborar um PME implica em responder três perguntas: *onde estamos?* (Diagnóstico, análise da situação); *o que queremos?* (Finalidades, objetivos, definição da utopia) e *o que fazer?* (Definição da caminhada, traduzida em políticas, diretrizes, objetivos e metas).

A elaboração dos PME deve constituir-se em processos de formação e de aprendizagem e de participação. Um dos princípios dessa elaboração é a participação. Conforme Bordignon (2009) é essencial que se ouça e contemple as aspirações da pluralidade das vozes do município e sinaliza que “o maior desafio na construção do plano é a mobilização para a participação”. (id bid, p. 97).

A **participação**, segundo Fleites, representa “a possibilidade de todos os membros de um grupo ou comunidade de estar informados, opinar e o mais importante,

de decidir sobre os objetivos, metas, planos e ações, em cada uma das etapas do processo, será o indicador autêntico da participação”. (1996, p. 19).

Nas palavras de Freire (1997) simplesmente não se pode pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros. Levinski (2008) estende a reflexão observando que também não é possível escutar, falar e fazer pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros em processos de natureza participativa. Pensar, escutar, falar e fazer dialeticamente são exigências e aprendizagens do planejamento participativo. Esta prática rompe com a concepção de “consulta”, isto é, de chegar aos grupos com propostas predefinidas. A concretização do debate democrático legitima o pensar, o fazer e o avaliar o processo realizado coletivamente por todos os envolvidos. Nesse sentido, o ato de planejar e concretizar participativamente as propostas demanda tempo e dedicação de todas as instâncias envolvidas que desejam uma escola democrática e uma sociedade menos desigual. Gandin (2002) observa que o planejamento participativo, ao avançar para questões mais amplas e complexas, pode contribuir para desenhar alternativas de intervenção na realidade social para transformá-la e para construí-la numa direção estabelecida em conjunto por todos os que participam da instituição, grupo ou movimento.

O planejamento participativo abre possibilidades, permite a participação e co-responsabilidade nas decisões; é um instrumento de trabalho capaz de conduzir à descoberta e à autogestão; é um processo político contínuo, que facilita não apenas a execução, mas a tomada de decisões frente às situações-problema, ultrapassando a dimensão técnica.

Nesta perspectiva do planejamento participativo é fundamental refletir sobre a participação. Segundo Lück (2006), a participação envolve três dimensões: a *dimensão política*, que refere-se ao sentido do poder das pessoas de construir a sua história e a história das organizações que fazem parte. Ela implica a vivência da democracia e a substituição do poder “sobre” pelo poder “com”. A *dimensão pedagógica* que se constitui como um processo permanente de ação-reflexão e propicia a seus participantes a oportunidade de desenvolver o sentido de co-responsabilidade, a par do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes relativas a prática social. A *dimensão técnica* que não tem significado sem a política e esta não tem expressão sem a técnica.

Participar, segundo Demo “significa redistribuir bens e poder, desta forma, a necessidade de um poder central é reconhecida, e há a necessidade de democratizar o poder, não de eliminá-lo”. (1993, p.137). Ainda Demo ressalta a importância da participação conquistada, no sentido de um processo histórico infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. “Não há participação suficiente, nem acabada. Ela é em essência autopromoção e existe como conquista processual”. (id bid).

Considerando este entendimento, se faz necessário compreender o processo de “colonialismo”, que, segundo Santos, “são todas as trocas, todos os intercâmbios, as relações, em que uma parte mais fraca é expropriada de sua humanidade”. (2007,

p.59). Essa expropriação está relacionada à cultura da espera, na qual os outros tomam as decisões, não permitindo a efetiva participação do sujeito. Já na *descolonização*, segundo Santos não mais se espera por algo pronto, como se fosse uma dádiva concedida. Descolonizar é um processo moroso, que exige persistência, mas que permite a mudança pessoal e da comunidade.

Os instrumentos de participação democrática permitem processos de “descolonização”, pois podem assegurar a participação na elaboração, implementação e avaliação de planos e políticas de interesse público. Com a luta da mobilização por direitos e com organização, é possível construir uma nova visão de sociedade, de política, de escola, pois os indivíduos se sentem sujeitos históricos e participantes.

Nessa perspectiva, os processos participativos na educação municipal, podem possibilitar um processo de construção coletiva, no qual os interesses e necessidades de grupos sejam atendidos e possibilitem a inclusão de todos os cidadãos. Por isso, é urgente pensar nas opções contra-hegemônicas apontadas por Santos (2007), que são os movimentos de resistência, a mobilização das populações e as ecologias possíveis. Assim, para o autor, um novo mundo é possível, no qual pode haver o reconhecimento das diferenças, fazendo, este, parte de uma busca de alternativas. Essa perspectiva de participação se constitui segundo Bordignon, “em um rico espaço de poder local para o exercício pleno da cidadania”. (2009, p. 122).

4 | EXPERIÊNCIAS MUNICIPAIS NA ELABORAÇÃO DOS PME

O Centro Regional de Educação atendeu a solicitação de dois municípios do norte do Rio Grande do Sul: os municípios de Ronda Alta (o município, em 2014, atingiu uma população de 10.655 habitantes; a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais era de 7,15% da população; quanto ao número de escolas, há no município 4 escolas municipais, sendo 2 de Educação Infantil e 2 de Ensino Fundamental, 2 escolas estaduais, sendo um indígena; o total de matrículas em 2014 era de 1782 alunos) e Gentil (o município, em 2014, atingiu uma população de 1960 habitantes; a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais era de 7,59% da população; quanto ao número de escolas, há no município 3 escolas municipais, sendo 1 de Educação Infantil e 2 de Ensino Fundamental, 3 escolas estaduais, sendo 1 indígena; o total de matrículas em 2014 era de 407 alunos) quanto ao assessoramento e dinamização do processo de construção participativo do PME. Inicialmente organizou-se, de forma participativa e conjunta – universidade e sistema público de educação - o projeto “Plano Municipal de Educação: processo de construção participativo”, elencando as etapas de estudo, análise da situação educacional do município e sistematização.

Após a elaboração do projeto, as ações foram sendo edificadas. Primeiramente, realizaram-se encontros com os gestores das redes municipais e membros do Conselho Municipal de Educação para o processo de formação sobre o Plano Municipal de Educação e sobre a elaboração do PME, tendo como referenciais o PNE, o Plano de

Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano Estadual de Educação (que estava em construção), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); as Diretrizes Curriculares Nacionais; Lei Orgânica Municipal e documentos já construídos a respeito da análise da situação da educação no município. Após essa etapa, reuniu-se a comunidade a fim de realizar a formação sobre o PNE e os processos de elaboração do PME. Dando sequência, organizaram-se as Comissões Coordenadoras e as Comissões Temáticas, que sistematicamente estudaram os referenciais acima citados. Realizou-se um amplo processo de formação com cada uma das comissões. Durante esse processo de estudo e sistematização, o CRE assessorou e dinamizou o processo de construção, bem como a elaboração de metas e estratégias e no processo de conclusão do documento. Realizaram-se várias sessões de estudo e votações das metas e estratégias. Na última etapa da construção do PME, realizou-se assembleia geral, apresentando o plano à comunidade para sua validação e encaminhamento ao executivo e posterior aprovação pela Câmara dos Vereadores. Um dos pontos que merecem destaque é a participação de Secretários Municipais nesse processo, bem como a presença do poder legislativo, representantes dos Conselhos, profissionais da educação, educandos e familiares e sociedade civil. Uma das preocupações presente nos dois municípios, diz respeito aos conflitos entre indígenas e agricultores quanto a questões de posse das terras. Mas o que foi possível perceber, durante o processo, foi à participação dos indígenas e dos agricultores, envolvendo-se em todos os momentos de elaboração do plano. Nesse sentido, é possível perceber, conforme Bordignon que “o PME deve ser elaborado com e para a comunidade, seguindo o princípio da participação”. (2009, p. 101).

5 | ENCAMINHAMENTOS CONCLUSIVOS

A reflexão sobre processos participativos na construção dos Planos Municipais de Educação, abordada neste estudo exprime a interação entre universidade e sistemas públicos de educação. Reitera-se, neste sentido, a função social da Universidade, que precisa sair de seus muros e buscar a sua inserção na sociedade, analisando, discutindo e equacionando as diferentes questões e os diferentes problemas, promovendo a contextualização da realidade no que se refere aos sistemas públicos de educação.

Este estudo objetivou analisar os processos participativos na construção dos Planos Municipais de Educação em municípios do norte do Rio Grande do Sul. A experiência local, de processos de participação, confere a possibilidade de constituir processos que fomentam a formação cidadã e a perspectiva de projetos e ações serem vivenciados pelos sujeitos que fizeram parte dos debates, legítima a forma e a coragem de esferas municipais protagonizarem práticas participativas nos processos de gestão.

O desenvolvimento do trabalho, no seu percurso, foi constitutivo. Os momentos de fala e de escuta foram um dos primeiros sinais metodológicos do processo participativo. Levinski (2008) colabora nesta reflexão observando que ao pronunciar a palavra as pessoas manifestam suas compreensões, suas convicções, anunciam e denunciam a partir da leitura de mundo que possuem. No ato de falar “com”, não “para”, o outro é estabelecido um vínculo de cumplicidade e compromisso com quem escuta. Sobrepondo-se à tendência de falar impositivamente aos outros, no processo participativo, a fala e a escuta são práticas necessárias, visto que desta comunicação dialógica emergem aprendizagens, compromissos e acordos. Vale observar que os sujeitos da ação nem sempre são pacientes e humildes para se colocarem na posição de escuta. Todavia, nas palavras de Freire “é preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado”(1997, p. 132).

O processo de construção participativa do PME adquire sentido e sobrevive quando emerge das necessidades comuns da população, quando há compromisso de muitos e condições para efetivá-la. Um desafio apontado é a necessidade de constituir um processo que dinamize a materialização do que foi pensado e definido tendo como orientação a reflexão do feito na relação com o projeto, sem perder de vista os princípios teórico-metodológicos do planejamento participativo.

Na perspectiva do processo de construção participativa, aumenta-se o poder de decisão das pessoas. E, nesse sentido, segundo Luck (2008) aumenta-se o poder de ação, de aprendizagem e de transformação das práticas e, portanto, o poder da educação.

REFERÊNCIAS

ACAFE. Disponível em:< <http://www.new.acao.org.br/acao/>> . Acesso em: 20 jan. 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e Intérpretes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da Educação no Município**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BOTH, Agostinho. **A Criação da UPF**. Passo Fundo: Editora UPF,1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____. **Lei 12 881/2013**. Disponível em:< http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.881-2013?OpenDocument>. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. **Constituições da República Federativa do Brasil**. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CHAUI, Marilene. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

COMIN, Irany. UPF: uma boa semente lançada em terra boa. IN: TASCÁ, Ivaldino. **Eu e a UPF**. Passo Fundo: Aldeia Sul, 2013.

COMUG. Disponível em: http://www.comug.org/COMUG_Website/COMUG_2013.html. Acesso em: 10 jan. 2019.

DAL MORO, Selina. Entre o entender e o construir: minha experiência como coordenadora do Centro Regional de Educação – UPF. IN: TASCÁ, Ivaldino. **Eu e a UPF**. Passo Fundo: Aldeia Sul, 2013.

DEMO, Pedro. **Pobreza política**. São Paulo: Autores associados, 1993.

DURSTON, John. **Qué es el capital social comunitario?** (2000). Disponível em: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/4885/lcl1400.pdf>. Acesso em 20 jan. 2019.

FERREIRA, Francisco Whitaker. **Planejamento sim e não**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

FLEITES, Cecília Linares; CAJIGAL, Sonia Correa; PUING, Pedro Emilio Maras. **La participación: solución o problema?** Habana: Centro de Investigación y Desarrollo, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Unesp, 2003.

GANDIN, Danilo Luís Armando. **A prática do planejamento participativo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa**.. Manaus: Objetiva, 2002. CD-ROM

LEVINSKI, Eliara Zavieruka. **A dimensão político-pedagógica do processo participativo no ensino público municipal de Getúlio Vargas/RS**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LUCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006 b. v. II

_____. **A Gestão Participativa na escola**. Petrópolis; Editora Vozes, 2008.

MARGINSON, Simon; RHOADES, Gary. **Além dos Estados Nacionais, mercados e sistemas de ensino superior: uma agência heurística glonacal**. (2002) Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/37970529/hed-2002-marginson-rhoades>. Acesso em: 20 jan.2019.

MUSSELIN, Christine. Ensino Superior (verbete). ZANTEN, Agnés van (Coord.). **Dicionário de Educação**, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

READINGS, Bill. **Universidade sem cultura**. Rio de Janeiro: EduERJ, 2002.

ROMÃO, José Eustáquio. **Sistemas Municipais de Educação**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Pós-graduação, pesquisa e formação: desafios da contemporaneidade.** In: *Revista Espaço Pedagógico*. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/362/showToc> Acesso em: 10 jan. 2019.

RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Emeline Dias Lódi

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Campus Erechim-RS

RESUMO: O presente ensaio objetiva estabelecer uma reflexão acerca das mudanças ocorridas nas relações entre o poder público e o setor privado, tendo em vista a redefinição da função do Estado e os impactos na oferta da educação. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Conclui-se com o estudo que as parcerias público-privadas causam sérias implicações, legitimam a desresponsabilização governamental, e possuem intencionalidades outras que não garantir direitos sociais e educacionais, estão atrelados a interesses mercadológicos.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais. Parcerias Público-privadas. Sistemas Privados de Ensino.

ABSTRACT: The present essay aims at reflecting on the changes that have occurred in the relations between the public and the private sector, in order to redefine the role of the State and the impacts on the supply of education. The methodology used was the bibliographic research. It is concluded from the study that public-private partnerships have serious implications, legitimize governmental

disengagement, and have other intentions that do not guarantee social and educational rights, are linked to market interests.

KEYWORDS: Educational Policies. Public-Private Partnerships. Private Systems of Education.

1 | INTRODUÇÃO

Versar sobre as relações público-privadas na esfera educacional emergiu das reflexões promovidas no componente curricular Políticas, Sistemas Educacionais e Financiamento da Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus Erechim-RS*. A escolha do tema considerou a relevância das discussões sobre parcerias público-privadas, tendo em vista que se constituiu uma problemática relevante na área da educação diante da atual conjuntura política e social brasileira.

Debates sobre o direito a educação não são novos na história da humanidade. No entanto, mesmo após este direito ser garantido por meio de inúmeros dispositivos legais ainda precisamos garantir as suas conquistas, e lutar contra retrocessos, “afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania” (CURY, 2002, p. 246).

Ademais a educação é elemento primordial para edificação de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. Nesse sentido, constitui-se uma relevante ferramenta para alavancar mudanças sociais, daí a necessidade de uma instrução pública como função do Estado e, mais explicitamente, como dever do Estado (CURY, 2002).

No entanto as políticas educacionais no atual cenário brasileiro estão passando por modificações, ajustes estão redefinindo o papel do Estado e causando sérias implicações, que comprometem a autonomia e a gestão democrática da educação, por fim acabam por legitimar a desresponsabilização governamental no âmbito educacional.

Além disso, estas alterações não ocorrem apenas na esfera educacional, visto que, são operacionalizadas também no campo das políticas sociais. Verificasse que esta série de reformas bem como alterações em documentos legais que permitem parcerias entre as esferas público e privadas possuem intencionalidades outras que não garantir direitos sociais e educacionais, estão atrelados a interesses mercadológicos.

Este ensaio objetiva realizar uma discussão a respeito das mudanças ocorridas nas relações entre o poder público e o setor privado, tendo em vista a redefinição da função do Estado e os impactos na oferta da educação básica, bem como procura estabelecer uma reflexão acerca das parcerias público-privadas, e as implicações dos sistemas privados de ensino na educação básica.

A metodologia utilizada para a elaboração desse estudo foi a pesquisa bibliográfica, o referencial teórico embasa-se em autores como Peroni (2011), Pinto (2016), Adrião e colaboradores (2016; 2009), entre outros autores.

2 | PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diante da atual crise econômica que se configura no cenário nacional e também internacional, o capitalismo busca reestruturar-se e encontra no campo educacional um mercado promissor de negócios, neste sentido podemos dizer que as parcerias público-privadas são mais uma estratégia capitalista para angariar recursos financeiros. Sobre este assunto Peroni (2011) assevera que após uma fase de expansão do capitalismo, que iniciou no pós-guerra, vive hoje um período de crise e suas principais estratégias de superação redefinem o papel do estado, com profundas consequências para políticas sociais e educacionais.

Ainda segundo Peroni (2007) para a teoria neoliberal a crise atual se encontra no Estado, e não no sistema capitalista, e cabe ao mercado superar as falhas, a estratégia, portanto, é reforma-lo diminuindo a atuação do Estado para superar a crise, sendo assim a lógica do mercado deve prevalecer. Além disso, as correntes neoliberais defendem a privatização, provocando o desmantelamento do Estado. “assim, para a teoria neoliberal, está muito explícita a retirada do Estado das políticas

sociais universais, a ênfase no lucro, a mercantilização da sociedade e a consequente desigualdade social” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 764).

Sendo assim, novas fronteiras entre o público e o privado se concretizam, vejamos as parcerias público-privadas no contexto da terceira via que é uma proposta alternativa ao neoliberalismo, todavia concorda com a diminuição do Estado na regulação de políticas públicas, e, contudo defende o repasse das políticas sociais executadas pelo Estado para a sociedade civil sem fins lucrativos que é representada por organizações não governamentais (ONGs), instituições filantrópicas e comunitárias entre outras associações. Ao contrário do neoliberalismo que visa à privatização a terceira via presta um serviço pago pelo poder público (PERONI, 2007).

Segundo Pinto (2016) a destinação de recursos públicos para o setor privado de ensino remonta as origens do país, o sistema de ensino instituído pelos jesuítas, contava com financiamento da Coroa portuguesa, logo se configurava como uma parceria público-privada. Outra referencia histórica sobre parcerias público-privadas foi à criação em 1942 no período ditatorial de Getúlio Vargas do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), cuja lógica de financiamento é baseada na arrecadação de um tributo pelo Estado, posteriormente repassado para as entidades do setor.

No contexto atual brasileiro as novas relações entre o público e o privado foram evidenciadas inicialmente no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado pelo Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, onde desde já se identificava o Estado como responsável pela crise econômica, e apontava como saída para superação da crise à reforma do Estado, com base nas seguintes estratégias: privatização, descentralização e publicização, portanto estas medidas explicitam a transferência de responsabilidades estatais (PERONI, OLIVEIRA, FERNANDES, 2009).

Percebe-se assim, que a implantação de parcerias público-privadas foram idealizada no âmago dos movimentos neoliberais, visando a reestruturação do capitalismo após um período de crise, e também pela constante pressão exercida pelo terceiro setor, objetivando a diminuição do papel do Estado em detrimento do setor privado. Esse fato certamente influenciou a redefinição da legislação no que tange as parcerias público-privadas, que são regulamentadas pela Lei 11.079/2004, “esta lei instituiu normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privadas no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”.

A vista disso torna-se relevante compreender que estas parcerias público-privadas representam a capacidade de intervenção que o setor privado dispõe junto à administração pública, por meio de parcerias ou compartilhamento de responsabilidades que sempre foram do poder público (ADRIÃO; PERONI, 2009). Sendo assim a natureza da propriedade é redefinida, passa a se constituir uma instituição privada de direito público.

Destarte as parcerias público-privadas concretizam um novo modelo de Estado,

baseado em relações contratuais com o setor privado e sociedade civil responsável por definir objetivos de políticas públicas a serem implementadas. Consideram o privado como parâmetro de eficiência e produtividade, esta concepção acarreta sérias consequências, pois acaba mudando a lógica de gestão pública, e prejudica a construção da gestão democrática da educação (PERONI; OLIVEIRA e FERNANDES, 2009).

Desta forma, as parcerias entre o público e o privado geram impactos de diversas ordens na educação, pois quando se estabelece uma parceria o Estado perde o controle sobre as ideologias que irão figurar no âmbito educacional, perde o controle de qualidade, além do mais, a principal implicação diz respeito à gestão democrática, instrumento de reconstrução e de participação política construída historicamente pelos educadores brasileiros.

Neste cenário de redefinição do papel do Estado na política educacional, a gestão democrática esta sendo relegada a um segundo plano, importa a busca de resultados eficientes, para isso centralizou-se as diretrizes curriculares e elevou-se a educação a condição de importante indicador econômico, importa obter uma boa classificação nos programas de avaliação em larga escala aplicados na educação básica. Assim as avaliações são uma forma de mensurar, de ranquear os resultados. A avaliação ao ser regida por esses princípios compactua com a lógica de mercado, com os ideais neoliberais que estão sendo incorporados ao Estado e a educação pública. Por este viés investimentos do setor privado na educação são desejáveis, como meio para alavancar os resultados nas avaliações externas.

É cada vez mais imperceptível às relações entre o público e o privado, o financiamento permite ao setor privado apropriar-se de investimentos públicos que lhe garantem rentabilidade. Nesta perspectiva pode-se dizer que o Estado financia direta e indiretamente o lucro capitalista (GALZERANO, 2016). Ademais, a legalização de parcerias público-privadas permitiu a atuação de grupos empresariais na Educação Básica, os chamados Sistemas Privados de Ensino (SPEs), que evidencia o processo de mercantilização da educação pública e acaba descaracterizando a responsabilidade do Estado quanto à efetivação da garantia a educação. É exatamente sobre esse aspecto que iremos discorrer na próxima seção.

2.1 Sistemas privados de ensino (SPEs)

Os sistemas Privados de Ensino (SPEs) constituem uma cesta de produtos e serviços que incluem consultorias educacionais, formação continuada de educadores, investimentos na produção e distribuição de materiais didáticos, e processos de avaliação externa e interna, além disso, as empresas privadas vendem ao setor público um programa de ensino que reflete na organização dos tempos e rotinas de trabalho das unidades escolares, constituindo assim, formas de controle sobre este trabalho (ADRIÃO et al., 2016).

Nesta perspectiva, tais empresas com fins lucrativos, mais do que apenas vendedoras de serviços educacionais interferem nas políticas educacionais e na organização do trabalho docente e administrativo realizado nas unidades de ensino da rede pública. “A venda de SPEs para as redes públicas municipais constitui, portanto, uma importante vertente de privatização da educação no Brasil. Com o desenvolvimento de um mercado competitivo de empresas que disputam a oferta desses serviços aos municípios” (ADRIÃO et al., 2016, p. 129).

A adoção dos Sistemas Privados de ensino (SPEs) na educação básica representa uma tendência crescente no cenário educacional brasileiro, Adrião e colaboradores (2013) em seus estudos apontam quatro fatores determinantes para adoção dos SPEs: o primeiro é o processo de descentralização da educação brasileira via municipalização cuja responsabilidade pela oferta e qualidade da educação incidiu sobre os municípios, que optam pela compra de produtos educacionais numa tentativa de compensar as deficiências oriundas da falta de condições e políticas educacionais adequadas.

O segundo articula-se as alterações na gestão pública orientadas pela perspectiva gerencialista que culminou na proposta da Lei Complementar nº 101/2000, a chamada Lei de Responsabilidade Fiscal que delimitou os gastos do poder público induzindo assim o aumento de parcerias entre os municípios e o setor privado, estimulando opções pela terceirização, principalmente na área educacional (ADRIÃO; DAMASO; GALZERANO et al., 2013).

O terceiro fator diz respeito ao papel que grandes grupos empresariais assumem na definição da agenda educacional com o objetivo de ampliar o mercado de negócios, sobre este aspecto Adrião e colaboradores (2013, p. 438) elucidam que: “consideram-se ainda como elementos constitutivos do processo de privatização da educação pública, e neste caso não restritos aos municípios, aspectos próprios do segmento de mercado, no qual se inserem as empresas privadas que vendem tais produtos e serviços”.

O último aspecto refere-se à posição de gestores públicos e professores sobre a adoção dos SPEs; que em pesquisa realizada por Adrião e colaboradores (2013) constatou-se que os gestores alegam que a adoção dos SPEs padroniza a qualidade do ensino, além disso, boa parte dos professores considera relevante o uso de materiais didáticos fornecidos pelas empresas privadas.

Em relação às empresas privadas podemos apontar cinco grandes grupos empresariais atuando no mercado educacional das redes públicas. O Grupo Objetivo, Pearson, Grupo Positivo, Grupo Santillana, e a Abril Educação. Estas empresas se apoiam em fortes estratégias publicitárias geralmente direcionadas aos gestores públicos, e incluem ainda a distribuição de brindes, presentes, que seduzem os gestores e professores, influenciando assim a opção pela compra dos sistemas privados de ensino. (ADRIÃO, et al., 2016).

No entanto é importante destacar algumas implicações da adoção dos SPEs

para a educação pública. Adrião e colaboradores (2009) salientam que a adoção dos SPEs provocam sérias implicações para a educação pública, tendo em vista a fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais e serviços vendidos, bem como falta de controle social ou técnico, duplo pagamento pelo mesmo serviço, uma vez que o estado já fornece gratuitamente livros didáticos, além disso, à qualidade de ensino tona-se questionável, pois, nesta perspectiva está submetida à lógica do lucro, assim percebe-se uma padronização, homogeneização de conteúdos e currículos escolares.

Sendo assim a adoção dos SPEs pela gestão da educação pública gera sérias consequências, a falta de controle social dificulta o acompanhamento da prestação de contas, além disso, na maioria dos municípios não é exigido processo licitatório para contratação destes serviços, a negociação parte muitas vezes de uma decisão exclusiva do executivo. “Trata-se, portanto, de um retrocesso em relação à possibilidade de controle social sobre a implantação de políticas públicas previsto pela Constituição Federal de 1988” (ADRIÃO, et al., 2009, p. 808).

Em relação à fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais e serviços ofertados podemos dizer que a baixa qualidade pode estar relacionada com a oferta de um material de menor custo às escolas públicas, pois as mesmas empresas que vendem estes materiais ao poder público, possuem também suas próprias escolas e franqueiam seus materiais para escolas privadas, portanto oferecem para este último segmento um material distinto e com qualidade superior (ADRIÃO, et al., 2009).

Outro fator que causa certa indignação é a duplicação dos gastos para o mesmo fim, uma vez que: “o governo federal fornece gratuitamente as redes municipais e estaduais o material didático e paradidático para os ensinos fundamental e médio nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio do PNLD” (Adrião, et al., 2016, p. 125). Assim, quando o município adota os SPEs, há um duplo pagamento pelos materiais didáticos.

Em relação à padronização e homogeneização de conteúdos e currículos como parâmetro de qualidade podemos dizer que é um movimento estimulado a nível global por orientações de organismos internacionais tais como o Banco Mundial. Esse processo de uniformidade nos processos pedagógicos prejudica a autonomia de escolas e docentes, pois impede que a organização do trabalho pedagógico contemple as necessidades locais e individuais dos próprios educandos (ADRIÃO, et al., 2009).

Sendo assim percebemos que aquisições dos SPEs comprometem o direito a educação, uma vez que significam o desvio de recursos públicos para grandes corporações empresariais, que não objetivam a melhoria da qualidade educacional, mas visam o lucro. Pontua-se que estes recursos poderiam ser investidos na ampliação e melhoria do sistema público para além das etapas ou modalidades obrigatórias.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões suscitadas na elaboração deste ensaio, verifica-se que as parcerias entre o poder público e o setor privado são mais uma estratégia do capitalismo para reestruturar-se e assim superar a crise vigente na atualidade. Neste viés as parcerias público-privadas preconizadas tanto pelo neoliberalismo quanto pela terceira via, visam à diminuição do papel do Estado em detrimento do setor privado.

Ademais a regulamentação legal das parcerias público-privadas consentiu a atuação de grupos empresariais na Educação Básica, sendo assim os Sistemas Privados de Ensino, adentraram a educação pública, causando sérias implicações que comprometem a qualidade da educação, bem como a gestão democrática.

Sendo assim, na atual conjuntura política e social, partimos do entendimento que qualquer participação da iniciativa privada em serviços públicos pode abrir uma possível precedência para privatização, pois transfere para o setor privado a execução de políticas de responsabilidade do poder público.

Portanto, precisamos nos mobilizar, pois a educação pública esta passando por um momento de retrocesso, e o grande objetivo é colocar a escola pública a serviço dos interesses corporativos, desviando seu sentido político e social; é preciso refletir sobre esta questão a fim de entendermos as consequências das relações entre o público e o privado, no qual os direitos sociais construídos historicamente acabam dando espaço a políticas fragmentadas, as quais nem sempre estão baseadas no princípio democrático.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa et al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 134, 2016.

ADRIÃO, Theresa; DAMASO, Alexandra; GALZERANO, Luciana Sardenha. A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil dos professores. **Revista e-Curriculum**, v. 11, n. 2, 2013.

ADRIÃO, Thereza; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2012.

ADRIÃO, Theresa et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de sistemas de ensino. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, 2009.

BRASIL. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**, 2004. Poder Executivo, Brasília, DF. 30 dez. 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 33, n. 1, p. 15-34, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de**

pesquisa, n. 116, p. 245-262, 2002.

GALZERANO, Luciana Sardenha. Programa Nacional do Livro Didático e sistemas privados de ensino: a atuação da Somos Educação. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 9, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. Privatização do Público versus Democratização da Gestão da Educação. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino de Rezende; CORBUCCI, Paulo Robert (Org.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: IPEA, 2011. p. 199-215.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, 2009.

PINTO José Marcelino de Resende. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 134, 2016.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Rosa Maria da Silva

Acadêmica do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
paiolzinhorosa@hotmail.com

Kátia Cristina Nascimento Figueira

Professora do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
katiafigueira@uems.br

RESUMO: O presente artigo analisa a proposta de organização do trabalho didático para as escolas brasileiras que atualmente começam a funcionar em período de tempo integral. Sabe-se que este modelo de educação foi tema de discussões e ações educacionais durante todo o século XX, tendo como um dos principais protagonistas no Brasil dos anos 20 e 30 o educador Anísio Teixeira, que, como muitos colegas pensadores, acreditava que a educação integral, contribuiria para o fim da educação dualista, a formação de um indivíduo mais autônomo, democrático e emancipado. Essas mudanças educacionais contemporâneas exigem um repensar a escola, sem dúvida, uma nova organização no trabalho didático escolar. Ao analisar através de observações, conversas informais, horário de aulas e um questionário semiestruturado para educadores de uma escola do campo, que há dois anos funciona em

tempo integral, foi possível constatar que essa organização não vem procedendo como propõe o programa, inclusive, a educação de tempo integral vem sendo alvo de muitas críticas atualmente, o que nos leva a questionar se esse modelo educacional realmente emancipa o indivíduo, ou apenas mantém de certa forma a sua alienação assegurando, dessa maneira, a atual ordem de mercado que alimenta o sistema capitalista no país.

PALAVRAS-CHAVE: Organização do trabalho escolar. Educação integral. Campo.

INTRODUÇÃO

Esse texto constitui parte dos estudos desenvolvidos no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de campo Grande, que tem como objeto de estudo a escola de tempo integral no campo a partir da realidade de duas escolas rurais.

Depois de decretado pelo Congresso Nacional, foi aprovado pela Presidente da República brasileira por meio da Lei nº13.005/2014, em 25 de junho de 2014 o novo Plano Nacional de Educação, que apresenta 20 metas para a educação brasileira a serem cumpridas em um prazo de dez anos, entre elas está a meta 06, que se refere a educação de

tempo integral, com previsão de 50% das escolas brasileiras tornarem-se integrais até 2024. (BRASIL, 2014).

Entendemos que essa mudança requer um novo perfil escolar, ou seja, uma nova organização do trabalho didático e, em vista disso, buscamos entender como vem ocorrendo esse processo de novo tempo escolar, isto é, como se desenvolvem a relação professor/aluno, a prática educativa, a estruturação do espaço e, especialmente, como está organizado o novo currículo, enfim, toda a estrutura escolar.

O modelo didático que se apresenta atualmente nas escolas brasileiras traz consigo marcas de uma sociedade que ao longo dos anos tem incorporado os avanços das ciências e das novas tecnologias, no entanto, paralelo a esses avanços há um fortalecimento cada vez maior do individualismo e ganância pelo poder, bem como, o acirramento da dualidade existente não só na sociedade, como também na escola brasileira, identificada hoje como uma escola que oferece ao rico o conhecimento e ao pobre o acolhimento, nesse sentido Libâneo afirma que:

[...] num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente as missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p.16).

Tal configuração nos leva a acreditar que essa organização escolar parece não responder aos anseios populares, haja vista que o momento atual emerge em meio a uma grande crise nacional.

Essa constatação tem gerado conflitos de ideias com amplos debates nos cenários das pesquisas. Muitos professores e intelectuais, tais como Moll (2012) e Frigotto (2012) ligados às camadas populares, defendem um processo de ensino-aprendizagem com formação integral dos educandos, pois acreditam que com uma educação completa que considere as condições sociais de cada um, todos possam aprender e conseqüentemente se emancipar com autonomia. Essa concepção é denominada Educação *omnilateral* e, de acordo com Frigotto, é compreendida nesses termos:

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Acredita-se que a escola de tempo maior poderá proporcionar uma educação mais ampla e integrada ao aluno, ou seja, as oficinas e atividades propostas no programa de tempo integral podem atingir as dimensões mencionadas por Frigotto. Conforme a proposta da educação integral, as oficinas serão realizadas nos contraturnos de aulas normais modificando assim, a organização escolar. Segundo Moll (2012, p.133) “trata-se, portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagem e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os

processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares”. Ela enfatiza, ainda, o uso dos arredores da escola.

O dispositivo referente aos arredores da escola está bastante presente nos discursos da ex-diretora de Educação Integral e Currículo da Secretaria de Educação Básica do MEC, a professora Jaqueline Moll uma das principais referências da proposta de Educação de Tempo Integral no Brasil contemporâneo. De acordo com a autora, “essa política é apresentada em âmbito macro de educação, inspirada pela UNESCO e UNICEF, em um discurso internacional em que o nosso país é signatário” (MOLL, 2012). Esse modelo e referência de ensino nos faz entender que é necessário e urgente verificar como está ocorrendo essa implantação, especialmente porque a sua forma de organização vem sendo criticada por muitos educadores.

As escolas brasileiras vêm ampliando seu tempo seja com o Programa Mais Educação, Jornada Ampliada ou Escola de Tempo Integral e a criança que ficava 04 (quatro) horas em aula na escola agora fica por 08 (oito) horas. Nesse processo surgem muitas dúvidas entre educadores e toda a comunidade escolar notadamente as que dizem respeito à organização do trabalho didático da Escola no Tempo Integral.

Dessa maneira, entendemos ser necessário que todos os educadores e comunidade escolar conheçam e compreendam a forma de organização didática dentro desse novo modelo de escola em tempo integral para, conseqüentemente, influenciarem na qualidade do ensino e aprendizagem dos nossos educandos.

Para darmos consecução à discussão, o texto discute inicialmente a educação de tempo integral no Brasil e, a seguir, a experiência em educação integral em uma escola do campo localizada no Mato Grosso do sul.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

A implantação da educação de tempo integral tem se destacado nos mais recentes debates da educação brasileira, é considerada por Mol (2012), entre outros pensadores, como uma política que pode mudar o cenário brasileiro não só educacional, mas também social. No âmbito das políticas públicas o Plano Nacional de Educação 2014/2024 prevê o aumento da jornada escolar para 50% das escolas brasileiras até 2024, demandando do poder público ações que promovam a sua materialização. Cabe lembrar, que este debate ganhou repercussão no Brasil há muito tempo, pois de acordo com Cavalieri (2010) a proposta de educação integral possui vários significados e perpassa a discussão educacional desde os anos 1920 e 1930:

O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira. Já as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. Entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição.

De acordo com a autora, com uma visão moralizadora da educação os integralistas propunham uma tipologia de educação integral que deveria ser conduzida pelo Estado, o Estado Integral. No contexto dos anos 1930, os integralistas filiavam-se a visão católica ao defenderem os direitos da família e da religião em contraponto ao grupo defensor do ensino laico e gratuito. O viés moralizador da educação foi radicalizado na proposta:

Os valores da educação Integralista eram sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência. Cumprir os compromissos, obedecer aos superiores, propagar sua doutrina e morrer pelos ideais eram as bases da atitude Integralista a ser inculcada. (id., IBID., p. 250).

Os movimentos contrários a essa visão estavam postos nos anarquistas (Gallo, 1995) e nos movimentos de renovação, contexto em que se forja a discussão de Anísio Teixeira sobre educação.

Na primeira metade do século XX, Anísio Teixeira influenciado pelo pragmatismo americano de John Dewey postulava a educação integral como forma de possibilitar o desenvolvimento do país por meio da educação escolar ampliada. (CAVALIERI, 2010).

Para Cavalieri a discussão empreendida por Anísio Teixeira contrapôs-se a visão sanitária da alfabetização por meio do higienismo, superado filosoficamente pelo embasamento de Dewey em sua concepção educacional. John Dewey defendia uma educação a partir da experiência, entendendo que teoria e prática caminhavam juntas, pois só dessa maneira o aluno aprenderia a agir sobre a realidade.

Em janeiro de 1896, Dewey com apoio do seu colega ativista Harper, também adepto das reformas educacionais em seu país, abriu a Escola Experimental na Universidade de Chicago nos Estados Unidos. Assim, “no núcleo do programa de estudos da Escola de Dewey figurava o que ele denominava “ocupação”, ou seja, “um modo de atividade por parte da criança que reproduz um tipo de trabalho realizado na vida social ou é paralelo a ela”, (WESTBROOK 2010, p.23 apud DEWEY, 1899, p. 92). Dessa forma, em sua escola haviam os espaços para diferentes atividades, onde os alunos estudavam, vivenciavam e realizavam os experimentos na prática. A experiência de Dewey, bem como sua concepção de educação é a primeira base de sustentação dos pensamentos de Anísio e da atual proposta de educação integral em nosso país.

A análise sobre a educação integral é retomada por Moll (2012, p. 129) ao afirmar que “teve no século XX dois marcos significativos: as Escolas-Parque/escolas-Classe concebidas por Anísio Teixeira nos anos de 1940/1960, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) idealizados por Darcy Ribeiro nos anos de 1980/1990. ”

Essa proposta de educação escolar que busca base nos elementos supracitados requer uma mudança em toda a organização do trabalho didático do atual modelo escolar, uma vez que os objetivos da escola agora são bem mais amplos. Segundo a autora os idealizadores Anísio e Darcy projetaram cada um:

Um desenho arquitetônico diferenciado de escola, que contemplasse espaços significativos para os processos de socialização e construção de conhecimento. Tais espaços incluíam amplas bibliotecas, espaços esportivos, cozinhas e refeitórios, pátios que proporcionassem o convívio informal, salas temáticas para a dança, o teatro, as artes, e os trabalhos manuais, além de prédios específicos para a aprendizagem do currículo escolar, que no projeto de Anísio Teixeira era denominado escola-classe (MOLL, 2012, p.129).

Os objetivos e propostas da educação integral presentes na implantação desses centros permanecem nos atuais discursos da proposta de implantação da educação de tempo integral nas escolas brasileiras hoje, defendida em nossas leis, como no já mencionado Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em sua meta 06, e, entre outras, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB9394/96) que determina em seu “art. 34: a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”, o que já dava indício para a ampliação de tempo.

Propulsora da ideia de educação integral no país a professora Jaqueline Moll fez várias apresentações em seminários Brasileiros bem como, deu entrevistas ao canal Observatório do Trabalho, em uma delas a autora afirma que “a proposta de escola de tempo integral no Brasil, é baseada num discurso internacional seguindo o relatório de Jacques Delors que propõe quatro dimensões para a aprendizagem: o aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e a conviver” (MOLL, 2012). Objeto de várias análises, não aprofundaremos nas análises sobre o relatório Delors, visto ser este um tema que não cabe na delimitação desse artigo.

Se em sua organização didática pedagógica a escola de tempo integral atual se baseia nas ideias desses autores, ela pressupõe então, que no primeiro período de aula os alunos estudem os conteúdos do currículo básico comum e para o novo tempo escolar, no contraturno, os conteúdos devem ser formados a partir de diálogo com o educando e devem refletir a vida, relacionando as experiências à realidade do meio em que vive o indivíduo, oportunizando, também, por meio de atividades culturais, esportivas e artísticas integradas, uma formação mais completa, que trabalhe valores, ética e identidades próprias, garantindo o pleno desenvolvimento do cidadão e sua efetiva participação na sociedade.

Em 2007 os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e do Esporte, lançaram o, Programa Mais Educação, o qual teria objetivo de orientar recursos para “Fomentar a educação integral das crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades sócio educativas no contra turno escolar.” (BRASIL, 2010, p.01). O que é previsto também no Decreto nº 7.083 de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação:

§2ºA jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à

saúde, entre outras atividades.

§3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dela, sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos públicos ou instituições locais. (BRASIL, 2010, p. 1).

Moll tem consciência da necessidade de uma reorganização da escola integral e uma das suas propostas é que este modelo de escola interaja com a cidade, por iniciativas Inter setoriais, dentre eles, setores de esporte, saúde, meio ambiente, tecnológicos... órgãos públicos que agiriam como parceiros da escola, segundo ela:

É possível que a cidade desenvolva para além de suas tradicionais funções econômicas, sociais, políticas e de prestação de serviços, uma função educadora, no sentido do compromisso coletivo e permanente de formação, da promoção e do desenvolvimento de todos os seus habitantes – crianças, jovens e adultos? Em outras palavras, é possível pensar a cidade desde a perspectiva da educação? (MOLL, 2004, p. 41).

Está presente no argumento de Moll e no Decreto nº 7.083 de 2010 a forma de organização didática para a escola no tempo integral. Cabe ressaltar que nesse processo a instituição escolar deve se aproximar da comunidade, conhecer seus saberes, além daqueles trabalhados nos seus currículos, para assim, promover uma transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social. A proposta é que se trabalhe de forma integrada as atividades do contraturno e os conteúdos curriculares.

A materialização da proposta de educação integral nos termos propostos por Moll encontra seus limites ao se efetivar em uma escola do campo, em razão de sua singularidade, conforme analisaremos a seguir.

REALIDADE DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Ao iniciar uma pesquisa para dissertação de mestrado sobre Escola de Tempo Integral no Campo é possível constatar que a prática não condiz com a teoria, muitas dificuldades são apontadas pelos educadores, a primeira delas, bastante visível está relacionada à organização do trabalho didático.

A proposta de organização didática formulada pelo Estado para o contraturno prevê atividades internas ou externas à escola que contribuam com o processo educativo. Para que essas ações se efetivem há a necessidade de formações continuadas, discussões com os membros da comunidade escolar que possibilitem essa construção coletiva.

Analisamos a Escola Municipal de Educação Integral “Eutrópia Gomes Pedroso”, localizada no Assentamento Tamarineiro I, ela foi emancipada pelo Decreto Nº 204/97 de 25 de agosto de 1997 da Prefeitura Municipal de Educação de Corumbá. Fica aproximadamente a 8 km da cidade, sua clientela é de alunos advindos de famílias de baixa renda dos assentamentos Tamarineiro, Tamarineiro II Norte e região da fronteira

Brasil/Bolívia.

A E.M.R.E.I “Eutrópia Gomes Pedroso” atende alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. No ano de 2014 a escola se torna escola de tempo integral e passa a atender seus alunos em 8 (oito) horas diárias, mudando assim, toda a rotina escolar. Dos dados prospectados preliminarmente obtivemos indícios dos limites existentes para o reordenamento da organização do trabalho didático.

Iniciamos a fase da coleta de dados por meio de questionários que resultaram, até o momento, em 13 (treze) respostas de um total de 16 (dezesesseis) educadores da escola. Os entrevistados estão identificados por siglas aleatórias.

Suas respostas evidenciam que a proposta de se trabalhar em um turno as disciplinas regulares e nas outras oficinas/atividades, não está acontecendo, conforme pode ser observado na fala de alguns educadores quando perguntados sobre quais atividades são oferecidas no contraturno:

- Professora G: Temos diversas. Dinâmicas e seminário e aulas expositivas;
- Professora ED1: Sou regente;
- Professora EJ1: Geralmente é por matéria;
- Professora ED2: São oferecidas poucas atividades nas bases diversificadas, sobrecarrega o professor e o aluno (o tempo);
- Professora EL1: Não são oferecidas nenhuma atividade além das disciplinas básicas e da base diversificada;
- Professora EL2: Projetos e sequência didática com todas as atividades proposta pela prefeitura;
- Professor EJ2: Geralmente é por matéria
- Professora EMI: atividades nas bases diversificadas. Dou aula de história e atividades culturais;
- Professora EM2: Diversificadas
- Professora ED3: Temos experiências realizadas em anos anteriores e apresentação de projetos e propostas para os projetos e atividades futuras.

Dos entrevistados 03 (três) respondentes deixaram em branco a questão, 01 (uma) não entendeu a pergunta e abordou sobre as capacitações realizadas desde os tempos de turno único.

A princípio as respostas parecem confusas, a maioria dos educadores falam de base comum e diversificada, atividades dinâmicas aulas expositivas, ao analisar o horário de aula foi possível observar que realmente cada educador tem 8 horas-aulas corridas, aumentou-se algumas disciplinas, mas não oficinas e/ou outras atividades. Percebi um movimento para oficinas, porém, fui informada pelos educadores que no

mês de agosto de 2017 começaram algumas oficinas na escola, mas, são trabalhadas pelos monitores do Programa Mais Educação paralelamente as aulas normais, o aluno não é obrigado a participar.

Os educadores relataram que no início quando se implantou o tempo integral (2014) até tentaram fazer atividades diferenciadas, porém, não deu certo, então nos anos seguintes a carga horária continuou maior, porém, trabalhavam suas disciplinas normalmente. O diferencial é que às vezes saem com as crianças para fora, usam jogos pedagógicos e sala de vídeo, onde as crianças assistem filmes, mas sentem-se muito cansados, pois, trabalham oito horas corridas, sem intervalo para se alimentarem, almoçam juntos aos seus alunos e em seguida voltam para as salas.

Segundo alguns docentes com quem conversei os alunos se sentem cansados, querem sair das salas no final da aula, não veem rendimento no contraturno. Veja a fala da professora ED2 quando pergunto o que mudou para em seu trabalho como professora: “Nada, só se tornou muito cansativo, às vezes em um dia ministramos sete ou oito horas aulas”. Sobre o mesmo questionamento a professora ELI diz que: “O trabalho se tornou exaustivo, pois, são oito horas de trabalho sem um lugar adequado para descanso.

Questionamos ao mesmo universo amostral sobre a estrutura da escola para atender esses alunos em tempo integral. A maioria considera que não tem espaço físico adequado, 07 (sete) apontaram a falta de recursos pedagógicos, destes, 03 (três) comentaram, inclusive, que a maioria dos computadores da sala de tecnologia não funcionam, as salas de aulas são pequenas e sem adaptações para educação em tempo integral.

A falta de formações mais específicas para atuarem na educação integral também evidencia limites: Dos 13 (treze) entrevistados 09 (nove) professores afirmaram nunca ter participado dessa formação específica, 04 (quatro) citaram a formação, porém, aquelas que normalmente já aconteciam no início de cada semestre.

Ao falar sobre a Escola Parque em Brasília uma experiência de Educação Integral elaborada por Anísio Teixeira, Pereira e Rocha expõem que:

Haviam professores de tempo integral e alunos de tempo integral, que cumpriam uma jornada de 8 horas de trabalho e estudos, apenas interrompida para almoço. Conforme atestam alunos entrevistados, a competência do profissional dos docentes era incontestável, e as condições de trabalhos bastante satisfatórias: dispunha-se de salas e oficinas amplas e equipadas para diferentes atividades, mobiliários adequados para os trabalhos em grupo, espaços e locais próprios para a prática de esportes, e materiais em abundância. (PEREIRA; ROCHA, 2006, p.509).

Diferente da realidade das escolas em que estão sendo implantadas educação integral hoje, nas Escolas Parques havia estruturas para desenvolver as atividades diferenciadas, inclusive, a falta de espaço foi uma das justificativas apresentadas pelos educadores por não estarem desenvolvendo as oficinas hoje.

Outro questionamento será analisado no decorrer da pesquisa, trata-se da proposta das cidades educadoras, bastante presentes nos discursos da escola de

tempo integral, pois, considerando que nos arredores das escolas do campo não existem praças, museus, cinemas teatros... e que nas leituras já realizadas até o momento não se menciona nada a respeito da educação integral no campo, fica a questão: Será que os arredores do campo poderiam ser utilizados também pela escola, tendo em vistas as discussões por uma educação do campo?

Podemos afirmar dessa maneira que de acordo com os estudos realizados, o aumento da jornada de trabalho escolar dos alunos desta escola tem realmente se voltado às disciplinas específicas gerando assim, processos de hiper-escolarização, com resultados não desejados, ou seja, resume-se a mais do mesmo.

CONCLUSÃO

Tendo em vista seu poder ideológico, um trabalho didático bem elaborado pode impulsionar grandes transformações sociais, partindo desse pressuposto faz-se necessário, mais discussões a respeito da educação neste novo contexto de tempo integral, pois trata-se de uma proposta em construção, controversa.

Isso implica uma organização didática que leve em conta que o conteúdo da prática curricular escolar não deve se replicar. Não se pode oferecer o mesmo do mesmo, pois a ampliação do tempo, espaços e conteúdos devem constituir-se a partir de atividades culturais, esportivas e artísticas integradas, com objetivos de colaborar com a educação plena e emancipação do indivíduo para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, a escola deve construir coletivamente um projeto político-pedagógico, que oriente e articule as ações didáticas e as atividades propostas na perspectiva da Educação Integral, baseada em princípios legais e valores, presentes nos reais desafios da sua comunidade. Não adianta prorrogar o tempo escolar do educando e continuar com os mesmos métodos de trabalho e mesmos conteúdos, isso só levará aluno e professor ao cansaço, é preciso aproveitar esse tempo para propor uma educação que colabore não só para a emancipação do indivíduo como, também, para sua efetiva participação na construção de uma sociedade mais igualitária.

REFERÊNCIAS

CAVALIERI, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.20, n. 46, maio-ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010002200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de junho de 2014.

_____. **Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez. de 1996.

_____. **Decreto nº7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>

_____. **Ministério da Educação**. Rede de saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

FRIGOTTO, G. **Educação omnilateral**. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LIBANEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesquisa** [online]. 2012, vl.38, n.1, pp. 13-28.

MOLL, Jaqueline (Org). **Caminhos da Educação de Tempo Integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. **Observatório do Trabalho**. Entrevista, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2lfMOARdB-Q>. Acesso em: 03 ago. 2016.

_____. **A cidade educadora como possibilidade** – apontamentos. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Rodrigues; CONZATTI, Marli (Orgs.). **Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: **Ciudades Educadoras**, America Latina, 2004. p. 39-46.

PEREIRA, Eva Waisros e ROCHA, Lúcia Maria da Franca. **Escola Parque de Brasília: uma experiência de Educação Integral**. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/p5002-5012>. Acesso em: 03 ago. 2016.

WESTBROOK, Robert B; TEIXEIRA Anísio; ROMÃO, José Eustáquio, RODRIGUES Verone Lane (orgs.) **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

AÇÕES INTEGRADORAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RESULTADOS DE UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICA COM MATERIAIS DE BAIXO CUSTO

Nirlei Terezinha Teodoro

Secretaria Estadual de Minas Gerais, Uberlândia
– São Paulo.

Paulo Vitor Teodoro de Souza

Instituto Federal Goiano – Catalão, Goiás/
Universidade de Brasília – Brasília, Distrito
Federal.

Nicéa Quintino Amauro

Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de
Química, Uberlândia – Minas Gerais.

RESUMO: Este texto apresenta resultados de um estudo de caso realizado em uma instituição pública do Estado de Minas Gerais. Elaboramos diferentes tipos de jogos pedagógicos, a partir de materiais de baixo custo, que possibilita a inserção dos estudantes em ações lúdicas e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho em equipe, colaborativo e de raciocínio lógico. Além do desenvolvimento de habilidades dos estudantes, as atividades possibilitaram a integração escola-família. Notamos também que ações de natureza lúdica e pedagógica propiciam um ambiente de aprendizado, diferente do convencional - geralmente se restrito a lousa, giz e exposição de informações.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos pedagógicos. Projeto de intervenção. Lúdico.

ABSTRACT: This text presents results of a case study carried out in a public institution of the State of Minas Gerais. We elaborate different types of pedagogical games, from low cost materials, which allows the students to be involved in playful actions and, at the same time, the development of skills related to teamwork, collaborative and logical reasoning. In addition to developing students' skills, activities enabled school-family integration. We also note that actions of a ludic and pedagogical nature provide a learning environment, different from the conventional one - usually restricted to blackboard, chalk and expository classroom.

KEYWORDS: Educational games. Intervention project. Ludic.

1 | INTRODUÇÃO

O processo educacional exige, sobremaneira, ações pedagógicas que integram os estudantes no processo de ensino e aprendizagem. As reflexões sobre as metodologias de ensino que priorizam o aprendizado dos estudantes são consideradas cada vez mais urgentes em nosso cenário educacional atual. Isso porque, geralmente, os contextos educacionais têm sido representados com o professor na unicidade interlocutora das ações didáticas. Dessa forma, a busca por

metodologias e ações propositivas que resultam em aprendizado, quando aliadas a pressupostos teóricos e reflexões sobre o processo educativo, geralmente são ambientes profícuos na formação de cidadãos mais humano e críticos.

No cenário em que o docente é o principal agente da aprendizagem, muitos deles apresentam dificuldades em ensinar os seus conteúdos, principalmente aqueles mais abstratos, como os da área de Ciências. No entanto, por meio de jogos educacionais, o ambiente de aprendizagem pode se tornar motivador e agradável, desde que o professor seja o mediador e avaliador dessa aprendizagem.

Essa temática ultrapassou as barreiras escolares e tem sido discutida e tratada por diversos pesquisadores em todo país (SOARES, 2013; KISHIMOTO, 1996; HUIZINGA, 2001). Dentre as possíveis estratégias metodológicas escolhemos os jogos como tema deste artigo, por se tratar de um recurso possível de utilizar nas escolas de educação básica, de fácil acesso e que muitas vezes são esquecidos pelos profissionais da educação. Além disso, faz-se necessário pontuar que os jogos valorizam, principalmente, o aluno, com o desenvolvimento dos aspectos afetivos, cognitivos e motores (RODRIGUES, 2003; MOURA, 2007).

Diante disso, este trabalho objetiva-se em apresentar a realidade escolar de uma instituição Pública Estadual na cidade de Uberlândia/MG, a partir da imersão dos pesquisadores nessa escola, de forma crítica e reflexiva, buscando compreender o contexto dos jogos como estratégia de ensino. Ainda, buscamos, neste texto, discutir se os jogos podem, e de que forma, colaborar na aprendizagem dos estudantes. É importante ressaltar que, antes de iniciar a pesquisa, foi avaliado o espaço físico da escola, observando se esse teria um ambiente para o desenvolvimento e socialização da criança, isto é, um local com condições de oferecer subsídios suficientes para o desenvolvimento dos aprendizes.

Após as observações foram levantadas as hipóteses de aprendizagem que possibilitassem os educadores em trabalhar com os jogos. Então, a partir dessas observações, foi elaborado um projeto, denominado 'Jogos Pedagógicos', que possa auxiliar o professor nessa intervenção inicial. O projeto teve o intuito de tentar inserir atividades lúdicas no cotidiano escolar. Além disso, os docentes foram incentivados na apropriação deste recurso, uma vez que os jogos precisam ter seu espaço, como ferramenta de aprendizagem, dentro de uma instituição de ensino.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

Inicialmente foi realizado um trabalho de imersão na escola em que a pesquisa foi realizada. As atividades de imersão aconteceram no turno matutino com alunos do ensino fundamental I, que estavam matriculados no primeiro e no segundo ano.

Em seguida, observou-se no cotidiano da instituição por três vezes na semana, durante um mês. Durante a realização da pesquisa houve uma ampla descrição para

evitar que os alunos notassem a presença dos pesquisadores. Outro instrumento de pesquisa utilizado foi o caderno de campo, no qual fizemos apontamentos, como descrição de situações e observações importantes relacionadas aos aspectos da realidade escolar.

Posteriormente, realizou-se um diagnóstico dos materiais e espaços da escola que pudessem ser utilizados. Desta forma, encontramos no local de recreação dos alunos mesas para lanches e refeições, mas que eram utilizadas para armazenar os materiais de limpeza. Constatou-se durante o diagnóstico, que a instituição possui jogos que não são utilizados, nem para recreação e nem para auxiliar os alfabetizadores no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Kishimoto (1994), “Quando o objeto conhecido como brinquedo realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico” (p.14).

Diante do exposto, percebe-se que um brinquedo por si só, já não se justifica como material pedagógico há décadas (MEDEIROS, 1960; BANDET, 1973). Para se tornar um objeto de ensino, o material precisa contribuir com o aprendizado do educando a partir da exploração, da manipulação e da discussão de forma lúdica e natural.

Trabalhando dessa forma acredita-se que se pode propiciar aos alunos, de forma lúdica, o aprendizado e o desenvolvimento deles enquanto cidadão. O jogo educativo pode auxiliar na aquisição de competências e habilidades, os quais contribuem para o desenvolvimento afetivo; no desenvolvimento cognitivo, proporcionando noções de espaço e tempo, memorização e atenção, no desenvolvimento da linguagem e enriquecendo o vocabulário; e, ainda, no desenvolvimento social, interagindo, criando competição e cooperação no grupo.

Desta forma, apropriando-se dos recursos básicos que a escola já possui, como as mesas e os locais para socialização (pátio escolar), organizamos as mesas nesse recinto de socialização para que os alunos já reconhecessem o espaço como um possível ambiente de aprendizagem ou de lazer, seja para as refeições ou para a socialização com os colegas durante os intervalos. Além disso, foram desenvolvidos cartazes coloridos com pequenas frases que puderam enfeitar o ambiente, além de ser um possível meio de comunicação com os pais ou outras pessoas que transitam pela escola.

No espaço organizado, os alunos foram analisados como eles se comportavam naquele ambiente em suas rotinas escolares. Posteriormente, confeccionou-se jogos educativos com materiais de baixo custo, como papéis, garrafas, cordão de barbante, pincéis coloridos, cola e papelão. Os jogos elaborados foram: dama, jogo da memória, vai-e-vem e alfabeto de papel.

O jogo de dama foi construído utilizando-se tampas de garrafas pet, nas cores vermelho e verde, para a composição das peças. Ainda para a dama, foi utilizado o papelão e pincéis nas cores azuis e pretas para a construção do tabuleiro. O jogo da memória foi construído com panfletos de propaganda de supermercado. Neste

caso, os pesquisadores pediram aos funcionários da escola e os alunos trazerem os panfletos que, normalmente, são entregues em casa. O vai-e-vem foi elaborado com garrafa pet e cordão de barbante, também solicitado aos alunos e servidores. E, por fim, construído um alfabeto de papelão, para os discentes reconhecerem as vogais e consoantes.

Depois da construção dos jogos, reunimo-nos com os docentes e gestores da escola para entregarmos os materiais. Após dialogar com os funcionários da instituição mostrou-se que o intuito era confeccionar os materiais para os alunos usufruírem desses nos momentos de intervalos e, talvez, em aulas, como educação física, matemática, ciências. Para tanto, era fundamental os alunos terem acessos aos jogos, bem como os professores estimular o uso em suas aulas, quando possível.

Por fim, realizou-se um dia recreativo na escola para acompanharmos os alunos a usufruírem dos materiais. Neste dia, os pesquisadores estavam presentes, juntamente com os professores que puderam participar, desenvolvendo as atividades propostas. As anotações eram realizadas no caderno de campo sobre os impactos que as atividades proporcionaram.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com os jogos pedagógicos, buscou-se elaborar materiais que colocassem os alunos como foco na aprendizagem, possibilitando a execução, a observação e a percepção das atividades. Além disso, tentamos estabelecer relações de semelhança e diferença entre os objetos a partir da discriminação e generalização dos fatos observados.

O resultado esperado na elaboração dos materiais para intervenção foi alcançado ao longo da pesquisa: o período de imersão dos pesquisadores, a elaboração dos cartazes, a escolha sobre a melhor forma de trabalhar o problema proposto, bem como a organização das atividades de intervenção com os Jogos Pedagógicos, tiveram suas contribuições com o cotidiano da escola, com os professores e com os alunos.

As dificuldades e obstáculos no início foram superados na trajetória da intervenção. O projeto teve impactos significantes, por exemplo, os professores da escola e pais de alunos nos relataram sobre a motivação que a pesquisa proporcionou. Ainda com a pesquisa finalizada os discentes continuaram a utilizar os jogos durante os intervalos e nas aulas de educação física. Além disso, houve relatos de que os discentes propuseram aos pais a construção dos jogos em casa. Isso mostra os benefícios que as atividades proporcionam aos alunos.

A intervenção proposta foi atingida ao longo da pesquisa que inicialmente os alunos e, posteriormente, a comunidade escolar (pais e funcionários da escola) colocaram em prática o produto final. Percebemos que as atividades, quando implementadas em uma instituição de ensino, são evidenciadas pelos alunos e esses são bem receptivos

a novas possibilidades de intervenção. É notório que os funcionários da escola tiveram um pouco de resistência com a nossa imersão, no entanto, essa resistência foi se superando ao longo do tempo, talvez por compreender o nosso objetivo de colaboração.

A primeira oportunidade que tivemos para demonstrar o nosso projeto de maneira prática, foi na semana do dia das crianças. Nesta semana realizou-se no intervalo de aulas com propósitos diferentes daqueles já acostumados pela comunidade escolar. O dia ficou intitulado como “dia recreativo”. Os alunos participaram, mas alguns têm dificuldade em se relacionarem, uma vez que, aproximadamente, 30% não se envolveram nos jogos. É importante pontuar também o respeito que os alunos tiveram com os outros colegas. Percebe-se que as práticas dos jogos, por serem realizados em equipe, os alunos aprendem a respeitar os colegas e esperar a sua vez.

Ao final do dia recreativo algumas crianças perguntaram-nos se teria novamente as atividades com os jogos, pois gostaram da proposta. Sugerimos aos docentes e aos outros funcionários da escola que utilizassem os jogos em outros momentos, como nos intervalos e em possíveis disciplinas, como educação física, uma vez que seria uma possibilidade de desenvolver habilidades que, talvez, em sala de aula não seja possível.

Outro fator em destaque, diz respeito ao apoio dado pelos profissionais da escola com o nosso projeto, reconhecendo a potencialidade desses como recurso didático na prática educativa. Foi notório o respeito entre os alunos, a facilidade de alguns com relação ao entendimento sobre o jogo e, ainda, o espírito de trabalho colaborativo durante a prática educativa.

Constatou-se que muitos docentes trabalham em outras escolas para complementação salarial, o que pode diminuir o laço afetivo do trabalhador com a instituição. Talvez se os docentes tivessem melhores condições de trabalho, com melhor remuneração, eles pudessem se dedicar mais a escola, estabelecendo laços que poderiam fortalecer a relação deles com a instituição, se envolvendo mais nas questões pedagógicas e reconhecendo seus alunos, para melhores proposições didáticas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto com os jogos pedagógicos foi visto como incentivo ao aprendizado dos alunos, colaborando com uma necessidade da instituição. Os alunos atenderam as expectativas de todas as atividades, desenvolvendo-as com ânimo, mostrando interesse e participando de forma colaborativa.

No decorrer das atividades, os alunos e professores percebiam que estávamos construindo os materiais didáticos e argumentavam sobre o dia recreativo. Percebemos que os jogos propiciaram um ambiente que prevaleceu a ludicidade, a beleza, o bom humor, e, ainda, proporcionou a criação de um ambiente harmônico, no qual a confiança e as tentativas de acerto se intensificaram. A atenção mantida pelos alunos fora da

sala de aula se associou aos interesses, as atividades dinâmicas e motivadoras, que facilitaram a interação entre os participantes e fizeram com que o divertimento nos jogos tivesse sua importância no processo educativo, no desenvolvimento afetivo e cognitivo.

A utilização do jogo é uma possibilidade para auxiliar o alfabetizador no processo de ensino e aprendizagem. Neste caso, o professor não deve apenas atuar como observador, mas também participar das atividades, pois isso pode ser um combustível para estimular e favorecer o entusiasmo dos alunos.

Consideramos que este trabalho possa contribuir com outras pesquisas que buscam investigar os jogos e recreações no ensino como estratégia metodológica. Neste sentido, acredita-se que investigações com esse viés, precisam acompanhar todo o processo de planejamento, implementação e execução da proposta de trabalho para que possam verificar resultados sólidos a respeito do assunto. Um ponto necessário, mas que não realizamos, é a observação do cotidiano escolar após a implementação de um projeto de intervenção, uma vez que a utilização dos materiais produzidos pode ter impactos diferentes quando apropriados por alfabetizadores com outras concepções ou, ainda, em momentos diferentes daqueles que os pesquisadores auxiliam na implementação de um projeto.

REFERÊNCIAS

BANDET, J.P.; SARAZANAS, R. **A criança e os brinquedos**, Lisboa, Editora Estampa, 1973.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: O jogo como elemento de cultura. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001. 162p.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e Educação Infantil**, São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. In: KISHIMOTO, T. M. (org). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez editora, 1996. p. 105-128.

MEDEIROS, E. S. **Jogos para recreação infantil**. Fundo da Cultura, 1960.

MOURA, M. O. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**; 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, M. **Manual teórico e prático de Educação Física infantil**. 8ª ed. São Paulo: Ícone, 2003.

SOARES, M. H. F. **Jogos e atividades lúdicas para o ensino de química**. Goiânia: Kelps, 2013. 198p.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS MAIS EDUCAÇÃO E NOVO MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BELA VISTA DE GOIÁS

Deuzeni Gomes da Silva

Universidade Federal de Goiás– UFG
Goiânia - Goiás

Sônia Santana da Costa

Universidade Federal de Goiás - UFG
Goiânia – Goiás

RESUMO: O presente estudo busca analisar a proposta de educação integral em curso no município de Bela Vista de Goiás, por meio da implementação do Programa Mais Educação e Novo Mais Educação em uma de suas unidades escolares. Direcionamos nossa pesquisa a partir da seguinte questão: de que forma a proposta de educação integral vem se materializando na unidade escolar e como os profissionais envolvidos a compreendem em sua prática pedagógica? Para compreender estas discussões optamos por desenvolver a pesquisa tendo como subsídio o método materialista histórico dialético, utilizando como referencial teórico os estudos de Marx e Engels (2007), Pires (1997), Saviani (1996, 1999, 2008), Triviños (1987) e Frigotto (2000). Na metodologia de estudo, adotou-se a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para a busca de informações utilizamos questionários, entrevistas, observações e registro no diário de campo. Compreendemos a partir desse estudo que a concepção de educação integral

não se apresenta claramente definida tanto nos documentos orientadores dos programas como entre os professores da unidade escolar, remetendo-a como sinônimo de ampliação da jornada escolar. Amparadas pelos fundamentos do materialismo histórico dialético presentes na Pedagogia Histórico-Crítica e, atendendo às especificidades do Mestrado Profissional, elaboramos nosso produto educacional, que se constituiu em uma sequência de atividades formativas para os professores, pelo fato de que a pesquisa realizada aponta que a proposta de escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral dos estudantes ainda apresenta-se frágil e insuficiente no que tange à formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Políticas Públicas. Educação Integral.

ABSTRACT: The present study seeks to analyze the proposal for integral education in progress in the municipality of Bela Vista de Goiás, through the implementation of the More Education and New More Education Program in one of its school units. We address our research based on the following question: how does the integral education proposal materialize in the school unit and how do the professionals involved understand it in their pedagogical practice? In order to understand these discussions, we chose to develop the

research based on the dialectical historical materialist method, using as theoretical reference the studies of Marx and Engels (2007), Pires (1997), Saviani (1996, 1999, 2008), Triviños and Frigotto (2000). In the methodology of study, the bibliographical, documentary and field research was adopted. For the search of information we used questionnaires, interviews, observations and recording in the field diary. We understand from this study that the conception of integral education is not clearly defined both in the guiding documents of the programs and among the teachers of the school unit, referring to it as synonymous with extending the school day. Based on the foundations of dialectical historical materialism present in Historical-Critical Pedagogy, and in view of the specifics of the Professional Master's Degree, we elaborated our educational product, which constituted a sequence of formative activities for teachers, given that the research carried out indicates that proposal of a full-time school with perspectives for the integral education of the students still presents itself fragile and insufficient with regard to teacher education.

KEYWORDS: Teaching. Public policy. Integral Education.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho, “Educação Integral: uma análise dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação no município de Bela Vista de Goiás”, vincula-se à linha de pesquisa Práticas escolares e aplicação do conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB - modalidade Mestrado Profissional - do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE, da Universidade Federal de Goiás – UFG. A pesquisa tem como objeto de estudo a proposta de educação integral presente nos Programas Mais Educação - PME e Novo Mais Educação – PNME. Os programas se constituem nosso objeto de estudo por serem a principal ação do governo federal para a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva de uma educação integral dos estudantes matriculados nas escolas públicas brasileiras.

A educação em tempo integral e o desenvolvimento da educação integral dos estudantes são temas que vêm ganhando cada vez mais espaço no campo dos debates, estudos e pesquisas. Também estão presentes na implementação de programas do governo federal, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, defendidos como capazes de propiciar avanço significativo na diminuição das desigualdades sociais, educacionais e, conseqüentemente, para democratização das oportunidades de aprendizagem para a criança, o adolescente e o jovem.

No cenário educacional contemporâneo, a proposta de educação em tempo integral na perspectiva da educação integral dos estudantes adentra as escolas públicas brasileiras a partir de 2007, primeiramente através do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007a) com o objetivo de levar para as escolas a ampliação da jornada escolar e a organização curricular,

visando à formação integral dos estudantes, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva (BRASIL, 2009b), e atualmente, em 2016, através do Programa Novo Mais Educação, instituído pela Portaria nº 1.144/2016 com o objetivo de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental por meio da ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2016b).

A reformulação do Programa Mais Educação e a instituição do Programa Novo Mais Educação se deram em decorrência dos resultados apresentados por vários estudos realizados pela Fundação Itaú Social e Banco Mundial com o objetivo de avaliar e compreender melhor a experiência da educação em tempo integral no Brasil. Aliados a estes estudos, destacam-se os resultados apresentados pelo Sistema Nacional de Avaliação por meio da Prova Brasil e do cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que vêm revelando um grande número de alunos com baixo desempenho em Língua Portuguesa e Matemática tanto nos anos iniciais como finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2016b).

Podemos dizer, no entanto, que a instituição do Programa Novo Mais Educação apresenta a disposição do governo federal em continuar na busca pela ampliação da jornada escolar e por uma escola que garanta a formação integral dos estudantes, abrangendo aspectos relativos à inclusão social, à redução das desigualdades e à melhoria da qualidade da educação.

O contato com unidades escolares que desenvolveram o Programa Mais Educação e que atualmente, desenvolvem o Programa Novo Mais Educação despertou em nós algumas inquietações: qual o conceito de educação integral que se materializa no interior destas escolas? Como as escolas têm construído sua proposta pedagógica ante a ampliação da jornada escolar? Qual a relação da proposta dos programas com o desempenho escolar dos alunos? Haverá uma integração de sentidos entre a proposta de educação integral dos estudantes e a estrutura pedagógica e currículo? As unidades escolares têm conseguido romper a dicotomia entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais propostas pelos programas?

A partir destes questionamentos direcionamos nosso olhar apresentando como problemática de investigação desta pesquisa a seguinte questão: de que forma a proposta de educação integral vem se materializando nas unidades escolares e como os profissionais envolvidos a compreendem em sua prática pedagógica?

No contexto da problemática apontada e dos questionamentos levantados, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a proposta de educação integral em curso no município de Bela Vista de Goiás, por meio da implementação do PME e PNME em uma das unidades escolares.

A partir de um mapeamento das unidades escolares do município que aderiram ao PME e PNME, tomamos como campo de pesquisa a Escola Espaço do Aprender (nome fictício), adotando os seguintes critérios de escolha: a escola ser pioneira na implantação do programa, adicionando-se a questão de a escola ter sido contemplada com o PME por estar entre as prioritárias pelo Ministério da Educação - MEC, devido ao

fato de apresentar IDEB abaixo da média, conforme padrões mínimos estabelecidos. Cumpre esclarecer que, optamos por garantir o anonimato e a privacidade da unidade escolar, dos participantes e das pessoas que colaboraram com a pesquisa, conforme determinação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Goiás.

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto, definimos os seguintes objetivos específicos: analisar a concepção de educação integral expressa nos documentos oficiais e suas relações com a proposta pedagógica e com o currículo; investigar como a escola tem construído sua proposta pedagógica ante os pressupostos de uma educação integral; conhecer e apreciar as concepções teóricas acerca da educação integral/educação em tempo integral apresentadas pela comunidade escolar e como esta as emprega em sua prática escolar; finalmente, discutir o impacto da proposta dos programas em relação à melhoria do desempenho escolar dos alunos nos campos da alfabetização, do letramento e da matemática. Para tanto, tivemos como sujeitos desta pesquisa: direção, coordenação pedagógica, professores, monitores dos programas e alunos.

Com base nos objetivos aqui propostos, levantamos como hipóteses norteadoras de nossa pesquisa:

- A mudança sobre a estrutura organizacional da escola e resignificação da prática pedagógica dos professores constituem o maior desafio posto à escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral dos estudantes.
- O conhecimento dos pressupostos da educação integral por parte dos professores e sua efetiva participação na construção da proposta pedagógica constituem-se fatores de extrema importância para a organização do tempo, espaço, currículo e prática educativa na escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral dos estudantes.

Não se tem a pretensão, com este trabalho, de esgotar as questões acerca da temática proposta, mas buscar respostas aos questionamentos aqui apresentados, bem como elaborar novas interrogações para este campo de estudo. Sendo assim, a relevância desta pesquisa concentra-se em promover uma reflexão e contextualização em torno das experiências vivenciadas na instituição, a fim de oportunizar o surgimento de novas proposições que ajudem na construção de uma escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral dos estudantes de forma consistente, alicerçada no diálogo, na reflexão, na participação e envolvimento de todos: diretores, professores, demais profissionais da instituição, alunos, pais e comunidade na qual a escola está inserida.

2 | O MÉTODO E A METODOLGIA CIENTÍFICA

Em razão da especificidade desta pesquisa, coloca-se a necessidade de conhecer os variados elementos que envolvem a educação integral, partindo sempre da realidade

dada, para compreendê-la da forma mais completa possível. Com base em Marx e Engels (2007), é preciso construir uma compreensão da realidade que considere a totalidade como dinâmica e em constante construção social, ou seja, buscam-se as relações concretas e efetivas por trás dos fenômenos. É com esta preocupação que se toma como aporte teórico de fundamentação desse trabalho a abordagem histórico-cultural, que se constitui a partir do método materialista histórico e dialético.

Consoante Pires (1997, p. 83), o método materialista histórico e dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza, com a vida, enfim como se organiza em sociedade. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a realidade é compreendida à luz do desenvolvimento histórico da sociedade e do ser humano.

Considerando o objetivo precípuo deste trabalho e o que nos orienta o método histórico dialético, optou-se pela realização de uma pesquisa de campo de caráter qualitativo, porém, sem deixar de considerar alguns dados quantitativos, que posteriormente foram tratados de maneira qualitativa. A opção por esta abordagem se explica pela natureza do objeto investigado, e por permitir analisar e levantar valores e aspirações dando melhor compreensão aos fatos.

Na tentativa de alcançar os objetivos propostos, este estudo realizou pesquisa bibliográfica, documental e de campo, partindo de uma abordagem qualitativa. Na pesquisa bibliográfica, aproveitamos as contribuições de diversos autores e também a produção acadêmica na área da educação sobre a temática da educação em tempo integral no Brasil, a partir do banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Na pesquisa documental, valemo-nos da análise dos Cadernos Séries do PME, Manual Operacional, Cadernos de Orientações Pedagógicas do PNME e textos legais. Além destes, utilizamos também documentos da unidade escolar para registro dos índices de rendimento escolar dos alunos, Projeto Político-Pedagógico e resultados das avaliações externas disponibilizadas à escola através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Na pesquisa de campo, utilizamos os seguintes instrumentos para o levantamento de informações: questionários, entrevista, observações e registro no diário de campo. Foram sujeitos desta pesquisa: direção, coordenação pedagógica, professores, monitores dos programas e alunos, sendo um total de 18 participantes.

Procurando apreender a realidade em sua concretude, as informações obtidas foram analisadas e interpretadas pela análise de conteúdo que, conforme Bardin (2007), consiste no desmembramento do texto em categoriais agrupadas analogicamente. A opção pela análise de conteúdo se respalda no fato de que nosso estudo se propõe a estudar valores, opiniões, atitudes e crenças através de dados qualitativos. Portanto, a interpretação dos dados se deu pelo método análise de conteúdo, respaldada pelas observações *in loco* e pelo referencial teórico utilizado.

3 | RESULTADOS OBTIDOS

Com base em nossa pesquisa realizada na Escola Espaço do Aprender, apontamos alguns aspectos que merecem uma reflexão mais aprofundada: ampliação de oportunidades significativas de ensino e aprendizagem, envolvimento de toda a comunidade escolar nos projetos de governo, bem como na elaboração de sua proposta pedagógica, ampliação da participação da família, articulação das atividades do PME e PNME com as demais atividades da escola, compreensão da proposta de educação integral e sua integração com o currículo e proposta pedagógica.

Nossa pesquisa revela que os desafios são para além do espaço físico escolar, considerado pelos participantes da pesquisa como um dos entraves no desenvolvimento dos programas, apresentando o desafio da prática no cotidiano pedagógico, materializado nas atividades desenvolvidas no interior da escola.

Compreendemos que a ampliação da jornada escolar por si só jamais poderá ser considerada uma proposta voltada para a educação integral dos estudantes. Uma educação com perspectivas para a educação integral não se faz apenas com este objetivo. Uma educação integral requer pensar na formação dos estudantes que integre as múltiplas dimensões da formação humana: intelectual, afetiva, física e moral. Pensar em uma proposta pedagógica voltada para a educação integral dos estudantes, inevitavelmente leva a pensar em todos os componentes do currículo e na prática pedagógica. Para que isto aconteça, é preciso que as concepções sobre educação integral, educação em tempo integral, ampliação da jornada escolar, reforço escolar, coexistentes no interior da escola, sejam bem compreendidas e transformadas em uma prática pedagógica reflexiva dos professores ante a função social da educação no contexto contemporâneo, para que novos paradigmas de aprendizagem sejam elaborados, como é o caso da educação integral e da escola de tempo integral.

Uma questão bastante pertinente observada na escola refere-se à forma como os estudantes participantes dos programas são vistos pelos professores e como estes se veem neste contexto de ampliação da jornada escolar. Ouvindo os alunos participantes de nossa pesquisa, não restam dúvidas de que estes compreendem sua participação no PME e PNME como uma forma de melhorar seu desempenho escolar. Para os professores, estes representam uma parcela dos estudantes que não estão conseguindo alcançar os resultados esperados. Estes dados nos levam para uma reflexão acerca dos sentidos e significados que vêm sendo construídos em torno do processo de ampliação da jornada escolar.

Em análise aos documentos oficiais, foi possível constatar que a finalidade do PNME é “melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, redução do abandono, da reprovação, da distorção idade-série, melhoria dos resultados de aprendizagem e ampliação de permanência dos alunos na escola”. Este fato nos leva a perceber que as reais dimensões formativas da educação integral não estão sendo

levadas em consideração, ou seja, o programa não propõe uma educação integral.

Já o PME, apesar de também apresentar a ampliação da jornada escolar como uma forma de melhorar o rendimento escolar, bem como a evasão, reprovação e distorção idade/série, se aproxima mais dos pressupostos de uma educação integral, pois busca refletir sobre a escola e sobre os conhecimentos e experiências necessárias para a formação integral dos estudantes, uma vez que considera na Portaria Interministerial nº. 17 (BRASIL, 2007) “a necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento integral”.

Compreendemos que, para pensar a escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral, é imprescindível refletir sobre a atuação dos professores como agentes primordiais no processo formativo dos estudantes. Há que se pensar, então, no processo formativo deste professor, em sua interação com novos saberes, na ressignificação de sua prática pedagógica, que pressupõe também uma mudança na estrutura organizacional da escola. Neste sentido, elaboramos e desenvolvemos nosso produto educacional, que se constituiu em uma sequência de atividades formativas para os professores sobre a temática.

Sobretudo, finalizamos essa pesquisa entendendo que as contribuições trazidas acerca da educação integral-educação em tempo integral, bem como do Programa Mais Educação e Novo Mais Educação para o ambiente pesquisado não atingem a plenitude de seus significados, mas abrem possibilidades de reflexão e de mudanças. Neste sentido, esperamos que as contribuições aqui registradas sirvam de reflexão acerca da necessidade de construir o mais rapidamente possível a identidade da educação em tempo integral não só na Escola Espaço do Aprender, mas em todas as demais que se proponham a trabalhar com a proposta de educação integral/educação em tempo integral ou de turno ampliado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2007.

_____. **Educação Integral**: Texto de referência para o debate nacional – Série Mais Educação - Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2009.

_____. **Portaria nº 1.144**, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. Brasília: Diário Oficial da União, 2016.

_____. **Portaria Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Ministério da Educação. Brasília: DF, 24 de abril 2007 a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____. **Programa Novo Mais Educação** – Documento Orientador – Adesão – Versão I. Ministério da Educação. Brasília: DF, out. 2016 e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2016-pdf/53061-novo-mais-educacaodocumento-orientador-pdf/file>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

FRIGOTTO, Galdêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: **Metodologia da Pesquisa Educacional** – Ivani Fazenda (organizadora) 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000. Biblioteca da Educação, Série I, Escola Volume 11- Coletânea de textos de vários autores.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23 ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico dialético e a educação**. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n. 1, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Escola e democracia**. Coleção Polêmicas do nosso tempo v. 5, 32 ed. Campinas, São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ENSINO MÉDIO NO CAMPO E AS (IM) POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DA LEI 13.415 DE 2017

Claudemir Lourenção

Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima –
Seduc/MT

Nova Canaã do Norte - MT

RESUMO: Este artigo apresenta uma discussão sobre as políticas implementadas para o Ensino Médio ao longo da história. Traz uma análise da legislação atual em interface com o praticado em outros períodos, observando as contradições entre as proposições governamentais e o projeto histórico da classe trabalhadora. O texto, em sua maioria, é resultado de uma pesquisa de mestrado concluída em 2016. Compõe-se em quatro partes: a primeira traz uma discussão sobre a história do Ensino Médio no Brasil, marcada por uma dualidade desde sua gênese: formação profissionalizante para os filhos dos trabalhadores e formação geral para os da elite; na segunda, há referências às concepções que sustentam essa etapa da educação; a terceira aborda as possibilidades de organização em territórios rurais, tendo como principal referência as experiências do MST e; por último, discute-se as (im)possibilidades de formação integral dos sujeitos com o advento da reforma implementada pela Lei 13.415 de 2017. Observa-se grandes desafios para possibilitar educação como formação humana, principalmente na Educação do Campo, tendo

em vista a fragmentação ocasionada pela atual legislação, cabendo às escolas encontrar saídas para não haver grandes retrocessos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio; Educação do Campo; Formação integral; Escola.

AVERAGE EDUCATION IN THE FIELD AND THE (IM) INTEGRAL FORMATION POSSIBILITIES FROM LAW 13.415 OF 2017

ABSTRACT: This article presents a discussion about policies implemented for High School throughout history. It brings an analysis of the current legislation in line with the one practiced in other periods, observing the contradictions between the governmental propositions and the historical project of the working class. The text, for the most part, is the result of a master's research completed in 2016. It is divided into four parts: the first part discusses the history of secondary education in Brazil, marked by a duality since its genesis: vocational training for the children of the workers and general training for the elite; in the second, there are references to the conceptions that sustain this stage of education; the third deals with the possibilities of organizing in rural territories, having as main reference the experiences of the MST and finally, the (im) possibilities of integral formation of the subjects with the advent of the reform

implemented by Law 13.415 of 2017 are discussed. There are great challenges to enable education as a human formation, especially in Field Education, in view of the fragmentation caused by the current legislation, and it is up to schools to find ways of avoiding major setbacks.

KEYWORDS: High School; Field Education; Integral formation; School.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado concluída em 2016. Até aquele momento, não havia a ameaça em desconfigurar o Ensino Médio, como se observa com a Lei 13.415/2017. O projeto histórico da classe trabalhadora que juntava esforços para ser posto em prática, ainda que de forma tímida, vê-se, agora, frente ao desafio de encontrar saídas possíveis para não descaracterizar sua proposta de educação.

Como tem se observado, a Educação do Campo se constitui na luta dos movimentos sociais por uma educação que considera seus anseios e necessidades. Não é uma educação proposta pelo Estado, mas proposta ao Estado. Uma proposição que parte daqueles que são os oprimidos. Sujeitos que ao longo de suas trajetórias, vivenciaram o dissabor da exploração, da não valorização de sua cultura, seus saberes e modos de vida e que buscam afastar os “fantasmas” da educação rural, cuja matriz formativa tem fortes relações com a educação bancária rechaçada por Freire (2014).

Caldart (2012) afirma que a Educação do Campo tem uma perspectiva emancipatória, marcada por lutas para uma construção social. Não nasceu como teoria educacional, mas assim se configurou pela necessidade que a ação prática e as lutas contra as hegemonias exigiram. Por esse caráter, configura-se em práxis. “Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida” (Idem, p. 262).

Assim como a Educação do Campo, o Ensino Médio mostra-se periférico no sentido de ter sido negligenciado ao longo de sua história. Apesar das conquistas dos últimos anos, essa etapa da educação básica é a mais questionada no que diz respeito a resultados. Tanto que a reforma proposta, nasce com essa justificativa.

Neste texto, pode-se observar que o Ensino Médio é marcado por uma dualidade. Quando a classe trabalhadora encontra caminhos para diminuir as diferenças criadas por essa dualidade, o Estado, representando os interesses das elites e de forma antidemocrática, rompe com essa conquista tendo como argumento a necessidade de melhorar índices, desconsiderando-se os avanços conseguidos.

2 | CONFIGURAÇÕES DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA DUALIDADE A SER

SUPERADA

O Ensino Médio no Brasil, conforme aponta Rodrigues (2011), é marcado por uma dualidade na formação: de um lado, formação profissionalizante com foco no mercado de trabalho e de outro, formação geral com vistas à continuidade dos estudos no Ensino Superior. Tal situação decorre da finalidade de potencializar o capitalismo industrial no país e projetá-lo no cenário mundial. Dessa maneira, afirma o autor que há uma articulação entre Ensino Médio e os modelos econômicos no Brasil, já que essa etapa escolar foi de acesso quase exclusivo da classe dominante até a década de 20 do século XX. Moehlecke (2012), reforça que as primeiras tentativas de ruptura com a exclusividade do ensino propedêutico ocorrem com a implantação do ensino profissional para a classe trabalhadora, na chamada Reforma Francisco Campos, na década de 30.

Segundo Rodrigues (2011), os anos de 1940 são marcados pela ideologia nacionalista em que se privilegiava a formação moral dos estudantes em detrimento da construção dos conhecimentos, cabendo ao ensino secundário a formação de consciência patriótica. Para o autor, as décadas de 1950 e 1960 são marcadas por influência dos Estados Unidos na economia do Brasil e de países da América Latina, impondo uma política que reforçava os princípios liberais e de combate a iniciativas socialistas. Nesse período, conforme Rodrigues (2011), os gestores brasileiros viam no Ensino Médio a chave para consolidar e potencializar o capitalismo industrial, inserindo o Brasil entre os países industrializados. Nessa perspectiva, Moehlecke (2012) aponta que a formação profissional, de terminalidade específica, tinha objetivos de preparar mão de obra para desenvolver a indústria que surgia no país. Em consequência, não se eliminou a dualidade, visto que apenas o propedêutico possibilitava a continuidade nos estudos e esse formato de ensino destinava-se aos filhos das classes dominantes, restando aos filhos da classe trabalhadora cursar o nível médio profissionalizante.

Em decorrência desse pensamento e visando incentivar o ensino profissional, criaram-se as leis de equivalência (leis n. 1.076/50 e n. 1.821/53) dando aos estudantes do ensino técnico a possibilidade de acesso à Universidade, tanto que no Governo Kubitschek (1955-1960) priorizava-se a entrada dos estudantes nas escolas técnico-profissionalizantes, acreditando que ao acessarem o Ensino Superior se formariam empregados qualificados para os diversos setores que a economia exigia. Contudo, não foi esse o entendimento da classe média e de setores populares das áreas industriais que viam maior segurança para mobilidade social no ensino propedêutico, apesar de a primeira LDB (lei nº 4.024/61) estabelecer a equivalência de forma integral entre os dois modelos (RODRIGUES, 2011; MOEHLECKE, 2012).

Rodrigues (2011) lembra que mesmo com a equivalência, quem cursava o ensino secundário de educação geral tinha mais vantagens de acesso a Universidade, tanto que 71,81% (1945), 75,58% (1950) e 75,51% (1960) das matrículas no Ensino Médio foram no curso secundário (propedêutico). O autor aponta ainda que apesar de as

matrículas no Ensino Médio crescerem 296% entre 1945 e 1960, não foi uniforme e nem teve a mesma qualidade em todos os estados, tanto que a região Sudeste respondia por 60% das matrículas e por 56% dos estabelecimentos de ensino. Além disso, 73,3% do total das matrículas estavam na rede privada. Esses dados demonstram que o poder público tinha pouca participação no crescimento da taxa de matrículas, tanto que responde por pouco mais de 25%. Ao que parece, o crescimento se restringia a região do país cujo processo de industrialização estava mais avançado. Tal situação leva a deduzir que a participação governamental se dava mais na esfera legislativa.

Conforme Rodrigues (2011), a tendência de potencializar o capitalismo industrial e promover o país no cenário mundial por meio da educação se intensificou após 1945 com acordos entre o Ministério da Educação e organismos estadunidenses e se fortaleceu com o golpe militar de 1964. Nesse período, estabeleceu-se uma ditadura sustentada por grupos econômicos nacionais e internacionais e empresas estatais, Forças Armadas e setores tecnocratas.

De acordo com Rodrigues (2011), os acordos com os Estados Unidos e organismos internacionais influenciaram na definição de estratégias, métodos e objetivos para os diferentes níveis da educação no Brasil. Contudo, é a partir da implantação da ditadura militar, em 1964, que se estabelece o principal acordo entre Estados Unidos e Brasil no que diz respeito à educação. O acordo MEC-Usaid tinha o objetivo principal de implantar o modelo estadunidense nas universidades brasileiras, porém teve influência nos demais níveis de ensino e culminou na reforma implantada pela segunda LDB, Lei 5.692/71, estabelecendo a profissionalização compulsória para o Ensino Médio.

Para Moehlecke (2012), isso foi visto como tentativa de diminuir a pressão para que se ampliassem as vagas no ensino superior. Nas palavras de Freitag (1986), a profissionalização era uma forma de assegurar a reprodução das relações sociais, uma vez que abandonariam os estudos em detrimento do trabalho aqueles que não pudessem custear as despesas e apenas aqueles que pudessem arcar com os custos continuariam. Essa medida foi ineficaz e teve curta duração. Levou onze anos para que a ideia de profissionalização compulsória fosse revogada. A Lei 7.044/82 deixou a critério de cada escola continuar com a proposta de profissionalização.

Após o período de ditadura militar (1964-1985), o Brasil teve sete presidentes: José Sarney (1985-1989), Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-atualmente). Segundo Rodrigues (2011), mesmo com a redemocratização do país, a forma de gerir a educação no Brasil não sofreu transformação. Para o autor,

[...] as mudanças no setor produtivo para responder à crise do capital que se aprofunda a partir dos anos 1970, a assunção da ideologia neoliberal redefinindo o papel do Estado, processo que no Brasil se intensifica a partir dos anos 1990, entre outros fatores, passaram a exigir da educação, e de maneira significativa do ensino médio, a ressignificação de suas funções (RODRIGUES, 2011, p. 193).

Ao analisar as políticas mais recentes para o Ensino Médio, Rodrigues (2011) aponta que a reforma implantada no governo Fernando Henrique Cardoso está inscrita na conjuntura das agências internacionais de financiamento e que isso estabelece íntimo diálogo com o capital.

Ainda para Rodrigues (2011), a Lei 9.394/96, assim como as diretrizes, as resoluções e o Decreto 2.208/97, que separa educação geral da formação profissional, publicados pós LDB são influenciadas por agências internacionais de financiamento e retratam os pressupostos desses organismos, cujos objetivos são flexibilizar a administração e descentralizar os serviços e atendimentos no intuito de diminuir o tamanho do Estado. O autor lembra ainda que essa descentralização está presente nos documentos produzidos e distribuídos pelo MEC. Para ele, a distribuição em larga escala desses documentos

[...] acabavam por prescrever pressupostos, metodologias e currículos de forma hermética, comportando-se quase como roteiros a serem seguidos. Utilizando-se de uma lógica de e para o mercado, começam a ser produzidos livros didáticos e paradidáticos com a chancela “de acordo com os Parâmetros Curriculares” e a Reforma passa a ser um produto posto a venda (RODRIGUES, 2011, p. 197).

Para Otto, Caimi e Silva (2014, p. 395), as atuais discussões sobre o Ensino Médio são resultantes de políticas públicas para a educação, emanadas de contextos anteriores. Derivam também das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e culturais dos anos de 1990 e 2000. Os autores consideram que não há neutralidade nessas políticas e que estas extrapolam o contexto escolar. Prova disso são os diversos documentos orientativos e diretivos produzidos pós LDBEN.

Dentre um vasto volume, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em 1998; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em 1999; as Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2001; os PCN+Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias, em 2002; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em 2006; o Programa Ensino Médio Inovador, em 2009; as Matrizes de Referência do ENEM; e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 2011, que por intermédio do parecer CNE/CEB nº 5/2011 e da resolução CNE/CEB nº 2/2012, sinalizam para a necessária compreensão a se ter do eixo central da organização curricular do ensino médio: ciência, cultura, trabalho e tecnologia e do trabalho como princípio educativo (OTTO; CAIMI; SILVA, 2014, p. 395-396).

Apesar de os documentos produzidos após o ano de 2002 terem um maior direcionamento para os projetos da classe trabalhadora, esses documentos não representam uma ruptura com as orientações dos organismos internacionais. Para Rodrigues (2011), apesar de o governo de Luiz Inácio Lula da Silva ser vinculado aos trabalhadores, Partido dos Trabalhadores (PT), não houve transformação na perspectiva do projeto histórico da classe trabalhadora. Para o autor, o governo Lula apresentou rupturas e continuidades nas políticas educacionais do governo anterior, continuidades que foram reforçadas ou ampliadas. Constitui-se em continuidade o

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que se configurou em condutor do currículo em muitas escolas, cursos de formação de professores e materiais didáticos. Outro fator de continuidade é a incorporação da lógica do mercado na gestão do Estado, com a implantação de políticas de avaliação como o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o que se assemelha com empresas privadas ao estabelecer metas a serem cumpridas em um prazo determinado.

As rupturas se deram ao possibilitar que se integrasse formação geral e profissional e se expandisse a rede de escolas de ensino técnico, por meio da revogação do Decreto 2.208/97. Moehlecke (2012) lembra também que a emenda constitucional 59/2009, que assegurou a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos, reforça a intenção de universalizar o Ensino Médio a toda a população. A autora destaca ainda como importantes para a redefinição e o fortalecimento desta etapa de ensino a criação em 2006 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), através da emenda constitucional 53/06.

Recentemente, já no governo Dilma Rousseff, o destaque enquanto política para esta etapa de ensino fica a definição de novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* por meio da Resolução CNE/CEB 2/2012, cuja orientação se inscreve na perspectiva da formação humana integral, que, em tese, possibilita romper com a dualidade histórica do Ensino Médio.

Como se nota, há uma relação conflituosa entre o projeto da classe trabalhadora e o proposto pela política neoliberal. As conquistas dos trabalhadores foram, via de regra, em função de satisfazer as necessidades do sistema capitalista. Se por um lado, a oferta de Ensino Médio foi ampliada para todas as classes sociais, por outro, as vagas em educação profissional ainda se destinam a classe trabalhadora. Ou seja, a dualidade histórica dessa etapa da educação básica persiste, ainda que de modo velado.

3 | PRESSUPOSTOS ORIENTADORES DO ENSINO MÉDIO: TRABALHO, CIÊNCIA E CULTURA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) traz em seu Artigo 2º que a educação tem por finalidade desenvolver o educando de forma plena, de modo a prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho. Essa mesma legislação expõe em seu Artigo 22 que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Ramos (2004) salienta que a centralidade no mercado de trabalho faz parte da

história do Ensino Médio. Segundo a autora, na fase nacional-desenvolvimentista, a preparação para o trabalho era a principal finalidade da educação. Acessar o mercado de trabalho após a conclusão do Ensino Médio, ou acessá-lo posteriormente, ao término do Ensino Superior, determinava o posicionamento na divisão social do trabalho.

A atual LDB inaugura uma nova forma de compreender a formação. Não é mais a qualificação para o trabalho a única finalidade da educação. É preciso, nas palavras de Ramos (2004), preparar para a “vida”. Isso porque, dada a instabilidade da economia mundial, é preciso adequar-se a flexibilidade do mercado. Segundo a autora, essa foi a tônica da atual LDB.

Sob um ideário que predominou em nossa sociedade nos anos 90, preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. Um possível projeto de futuro não teria relação nenhuma com um projeto de nação ou de sociedade – categorias consideradas obsoletas diante da globalização e ao neoliberalismo – mas seria, fundamentalmente, um projeto individual (RAMOS, 2004, p. 15).

No entendimento de Ramos (2004), ainda que seja um projeto individual e não um projeto de nação, a finalidade expressa no Artigo 22 da LDB retira o foco do mercado de trabalho e o coloca nos sujeitos, o que em nenhum dos outros projetos havia sido feito. Para a autora, ao focar na pessoa humana, a legislação possibilita reconhecer sujeitos e conhecimento. Assim, é possível reconhecer que esses sujeitos têm uma história e uma cultura e direito a desfrutar dos benefícios que o conhecimento trouxe à humanidade.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o trabalho é a atividade que permite ao homem adquirir consciência, é por ele que se humaniza e amplia seus conhecimentos. É também, para os autores, pelo trabalho que o homem transforma a natureza e produz sua existência. Entendido dessa maneira, o trabalho torna-se o principal eixo a estruturar o currículo do Ensino Médio, pois ciência e cultura originam-se da atividade humana.

Ao analisar o Artigo 5º da Resolução CNE/CEB 2/2012, quando se define as formas de oferta e a organização do Ensino Médio, observa-se maior clareza quanto às bases e os eixos estruturantes da educação. Nota-se um alinhamento com o projeto histórico da classe trabalhadora. Diferentemente das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998, em que o mundo do trabalho e o exercício da cidadania são tomados como contextos relevantes do currículo e, cuja proposta é criticada por Ramos (2004) ao trazer um conceito de trabalho que oscila entre princípio e contexto, mediação e fim, práxis humana e práxis produtiva, a Resolução 02/2012 define o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Nas palavras de Frigotto e Ciavatta (2004), faltava clareza quanto a articulação entre trabalho, ciência e cultura na Resolução CNE/CEB 3/1998. Ao que se pode notar na atual DCNEM, a integração entre esses elementos está expressa no Artigo 5º, trazendo a forma como são entendidos cada um deles nos parágrafos que seguem.

Além dos três eixos que Frigotto e Ciavatta propõem, a referida diretriz acrescenta o conceito de tecnologia.

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Entendendo com Ramos (2004) que o trabalho é elemento de mediação de primeira ordem, pois é a partir dele que se produz ciência e cultura, é preciso diferenciá-lo quanto ao seu sentido histórico e ontológico, embora para a autora, ambos sejam considerados princípios educativos. Segundo ela, a construção de um projeto de Ensino Médio passa pelos dois sentidos do trabalho:

a) ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;

b) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e prática produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produz novos conhecimentos (RAMOS, 2004, p. 19).

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), ter o trabalho como princípio educativo é princípio ético e político e, assim, dever e direito, e não apenas técnica didática ou metodologia.

O Artigo 6º da Resolução CNE/CEB 2/2012, cujo conteúdo está em conformidade com o texto da LDB e com esses princípios aqui apontados, apresenta o seguinte conceito de currículo:

[...] proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas.

O exposto nesse artigo articula-se com o que afirma Lopes (2004) sobre políticas de currículo. Segundo ela, toda política de currículo busca constituir conhecimento escolar para a escola e pela escola e, ao mesmo tempo, é uma política cultural por ser oriunda de uma seleção de cultura produzida nas relações conflituosas dos sujeitos.

Assim, para a autora, não são produções ou propostas exclusivamente externas, dadas pelo governo, mas as práticas e propostas das escolas também constituem as políticas curriculares.

Nesse sentido, de acordo com Ramos (2004), a escola não pode admitir que a educação da classe trabalhadora seja forma de propiciar condições de melhores adaptações ao meio, mas deve (escola e educação) possibilitar que ao compreender sua realidade, os sujeitos possam transformá-la. Para a autora, a escola que se baseia neste pressuposto, não é apenas uma escola ativa, mas também criadora. Escola assim, não se resume a desenvolver competências para adaptação à realidade, ao contrário, enxerga que no desenvolvimento intelectual dos estudantes pode possibilitar a emancipação de modo que se tornem dirigentes.

Um projeto de educação integral de trabalhadores que tenha o trabalho como princípio educativo articula-se ao processo dinâmico e vivo das relações sociais, pressupondo-se a participação ativa dos sujeitos, como meio de alimentar de sentido a ação educativa mediada, dialogada, repensada, renovada e transformada continuamente, dialeticamente. Enfatiza a construção coletiva do conhecimento a partir da socialização dos diversos saberes e da realização de um trabalho integrado entre educadores, incorporando os acúmulos advindos das diversas experiências formativas trazidas, individualmente, pelos diferentes sujeitos educadores.

A organização de conteúdos, por sua vez, visa superar a fragmentação e a abstração de currículos lineares e prescritivos, possibilitando a reflexão sobre a origem social, histórica e dialética do conhecimento científico (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005 s/p).

Trabalho, ciência e cultura são indissociáveis em um projeto de educação integral. Para estes autores, é na relação entre os três eixos que reside a materialidade para a construção e ampliação do saber.

4 | O ENSINO MÉDIO NO CAMPO

Considerando que a educação no meio rural foi negligenciada por muito tempo e que até 2013 o Ensino Médio não figurava na LDBEN como etapa obrigatória e gratuita da educação básica, é de supor que exista uma dupla negligência. Conforme *Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária* (MST, 2011), no ano de 2006, menos de um quinto dos jovens do campo na faixa entre 15 e 17 anos frequentava o Ensino Médio. Esse mesmo documento traz dados de 2004 da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA) apontando que das 8.679 escolas em assentamentos, apenas 373 eram de Ensino Médio. No entanto, considerando apenas o número de matrículas entre os anos de 2007 e 2013, houve um crescimento na ordem de 44,6%, conforme tabela 1.

Analisar a educação apenas pelos números, considerando apenas número de matrículas pode não dimensionar de forma correta o tipo de educação ofertada a esses jovens. É necessário questionar: qual concepção de educação de nível médio

adotar nas escolas do campo? A resposta a essa questão é fundamental e indicará o tipo de formação dos jovens do campo.

Ano	Matrículas de Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino								
	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Regular				Ed. Profissional (Concomitante e Subsequente)	Ed. de Jovens e Adultos (Presencial e Semi Presencial)	Educação Especial
			Ensino Fundamental			Ensino Médio			
			Total	Anos Iniciais	Anos Finais				
2007	452.747	48.636	352.443	242.450	109.993	11.849	371	39.371	77
2008	408.412	47.919	315.276	214.059	101.217	9.869	463	34.833	52
2009	365.352	40.522	279.841	184.493	95.348	12.169	273	32.475	72
2010	345.348	41.232	259.948	167.806	92.142	13.052	437	30.635	44
2011	403.116	49.549	300.757	194.102	106.655	14.988	787	37.024	11
2012	392.356	47.397	289.859	181.086	108.773	17.898	1.444	35.738	20
2013	361.361	46.523	263.148	165.314	97.834	17.134	333	34.202	21

Tabela 1 – Número de Matrículas em Escolas Localizadas em Áreas de Assentamento por Modalidade e Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2013.

Fonte: MEC/Inep/Deed.

A defesa do tipo de educação a ser adotada nas escolas, presente no item 4 do tópico *Que Educação Básica* e o tipo de formação pretendida, exposto no item 6 do tópico *Que Educação Escolar de Nível Médio* do documento do MST, indicam que a proposta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional seja um dos caminhos a serem percorridos pelas escolas de Ensino Médio, mas não necessariamente o único.

Defendemos um projeto de educação vinculado a um projeto político de transformação social, de classe e voltado à formação integral dos trabalhadores e que articule diferentes ações no plano do trabalho, da cultura, da participação social, da formação política e ideológica e da educação escolar. Defendemos uma educação portadora e cultivadora de valores humanistas e socialistas, preocupada também com o cuidado da natureza e que se desenvolva na perspectiva da *práxis*: prática e teoria articuladas pelos processos de transformação do mundo e de autotransformação humana (MST, 2011, p. 213, destaque no original).

A formação para o trabalho (ou formação *do trabalhador*) que queremos para todos os jovens em todas as escolas é aquela que deve fazer parte da própria educação básica de perspectiva integral e unitária, *não se separando de uma formação geral sólida e ampla, que tem o trabalho como princípio educativo* e que se centra na chamada *educação tecnológica* ou *politécnica* (nas expressões de Marx e Gramsci). [...] Interessa-nos especialmente compreender os processos produtivos mais complexos e os que são próprios dos assentamentos, do campo, incorporando a *cultura* própria deste trabalho e buscando desta forma *superar a oposição entre trabalho manual e intelectual* (MST, 2011, pp. 217-218, destaque no original).

Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que o sentido da formação profissional integrada ao Ensino Médio é que ela possibilita fazer a travessia para a educação politécnica e omnilateral da escola unitária. Para as autoras, o Ensino Médio Integrado

[...] é um ensino possível e necessário aos filhos dos trabalhadores que precisam obter uma profissão ainda durante a educação básica. Porém, tendo como fundamento a integração entre trabalho, ciência e cultura, esse tipo de ensino acirra contradições e potencializa mudanças (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 307).

Em âmbito nacional, a integração entre formação profissional e Ensino Médio foi garantida pelo Decreto nº 5.154/2004. A partir dele, foram implantados alguns projetos e programas cuja finalidade era articular a formação profissional a esta etapa da educação. Em 2007, o Governo Federal lançou o documento base para a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esse programa configurou-se em uma alternativa para as escolas do campo, porém sofreu algumas suspensões por questões de ordem financeira.

Ciavatta e Ramos (2012, p. 309) afirmam que a implantação do Brasil Profissionalizado em 2007 e do Ensino Médio Inovador em 2009, demonstra que a integração de base unitária não implica em educação profissional. Para elas, ambos têm por finalidade a implantação do Ensino Médio Integrado. O primeiro aponta para a profissionalização e o segundo é não profissionalizante, mas defende a integração entre trabalho, ciência e cultura. Conforme as autoras,

O programa Ensino Médio Inovador pretende incidir sobre o ensino médio *não* profissionalizante, visando instaurar outros modos de organização e delimitação dos conhecimentos. As disciplinas deveriam se articular com atividades integradoras mediante relações entre os eixos constituintes do ensino médio, quais sejam, trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O currículo teria o trabalho como princípio educativo nas dimensões ontológica e histórica, às quais estariam relacionadas as concepções de ciência e cultura (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 309).

Conforme o proposto pelo documento do MST, anteriormente citado, a educação de nível médio não precisa, necessariamente, ser integrada a profissional para ser de base unitária. Caberá ao coletivo da escola decidir qual(is) o(s) caminho(s) a ser(em) percorrido(s) para se promover a educação integral, seja profissional ou não.

5 | AS (IM)POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO INTEGRAL COM A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A reforma do Ensino Médio implementada pela Lei 13.415 de 2017 nasce com o argumento de que os estudantes desta etapa da educação básica apresentam resultados abaixo do esperado. No entanto, como lembra Catelli (2017), em que pese considerar os estudantes como justificativa para alterações na forma de organização, não houve consultas aos jovens para que essas mudanças ocorressem. Nesse sentido, cabe um questionamento: quais grupos estão no centro de interesse com a nova proposta para o Ensino Médio?

Sob o risco de imprecisão, tal questão não será respondida. Porém, há indícios no texto da lei que possibilitam afirmar que o setor privado ocupará grande parte da carga horária estabelecida para essa etapa. Como se observa, o Artigo 36 da LDB, em seu parágrafo 11 legaliza a terceirização das atividades docentes, pois os sistemas de ensino poderão estabelecer convênios com outras instituições com notório

reconhecimento. Nesse sentido, além de criar mais uma possibilidade de disputa de recursos públicos pelo sistema do capital, esses convênios retiram a autonomia das Unidades Escolares, pois a parte dessa formação não respeitará os princípios estabelecidos pelo Projeto Político Pedagógico das escolas.

Em geral, reformas são feitas para que algo fique melhor. No caso do Ensino Médio, a reforma constitui-se em retrocesso. O Artigo 36 da LDBEN estabelecia que o currículo do Ensino Médio deveria observar os princípios da ciência e da tecnologia, bem como aspectos ligados ao processo de transformação da cultura, assim como aquilo que já é comum às outras etapas da Educação Básica. Isso significa que ao cursar essa etapa, o estudante deveria ter acesso às informações acumuladas em todas as áreas do conhecimento. No entanto, as alterações presentes, retiram a possibilidade de que os jovens tenham uma formação ampla, pois a redação do novo Artigo 36 estabelece que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”.

A escolha por um itinerário não dependerá do estudante ou de suas aptidões como se propagandeou, mas dos sistemas de ensino e de suas possibilidades, aqui está inclusas as financeiras. Além disso, optar por um ou outro itinerário, mostra-se contraditório se for observado o parágrafo sétimo do Artigo 35. Não parece razoável propor que os currículos do Ensino Médio considerem a formação integral do aluno, vislumbrando formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais e retirar as possibilidades de acessar as diferentes áreas do conhecimento ao longo de todo o Ensino Médio. Ademais, cabe aqui questionar: o que é preciso para promover a formação integral do sujeito? Itinerários formativos são capazes de tal promoção?

Ao que parece, a opção por itinerários mais fragmenta o conhecimento que promove formação integral dos sujeitos. Além disso, tal formação ainda não se mostra possível na maioria das escolas por razões diversas, como organização do trabalho pedagógico, formação dos professores e estrutura física insuficiente e/ou inadequada para realização de atividades esportivas e culturais, por exemplo. Ainda assim, muitas escolas caminhavam para algo próximo do que seria formação integral.

Outro aspecto que precisa ser observado é que o Artigo 24, parágrafo primeiro, amplia a carga horária do Ensino Médio para 1400 horas anuais, cabendo aos sistemas de ensino, ofertar ao menos 1000 horas em até cinco anos. Além disso, o Artigo 35, parágrafo quinto, limita em 1800 horas a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme Catelli (2017, página única), “isso quer dizer que em um sistema de 1.000 horas, a BNCC preencherá 600 horas por ano letivo, ou seja, representará 60% do currículo. Já em uma escola com carga horária de 1.400 horas, a BNCC ocupará cerca de 40% do currículo”. É preciso acrescentar que apenas o ensino de Língua Portuguesa e Matemática será obrigatório em todos os anos do Ensino Médio. Cabe ressaltar que não se pode confundir educação integral com

educação de tempo integral. Isso porque apenas o acréscimo de horas de estudo não é capaz de possibilitar educação de qualidade, tampouco garantir educação integral. O que está posto é uma lógica de preparação para o mercado de trabalho e não mais uma formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, a educação deixou de ser para o trabalho, entendido como componente para a formação e voltou-se para o mercado de trabalho, cuja perspectiva implica em negação de direitos à classe trabalhadora.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma proposta configura-se como uma tentativa de afastar o jovem da classe trabalhadora da Universidade e inseri-lo no mercado de trabalho de forma rápida para atender as necessidades exigidas pelo capital, o que implica na impossibilidade de reflexão sobre sua condição de explorado.

Se para grande parte das escolas localizadas em espaços urbanos, a implementação da reforma do ensino médio mostra-se danosa, para as escolas do campo, parece impossível encontrar adjetivo capaz de intensificar os problemas que se ampliam. A maioria das escolas localizadas em territórios rurais tem número reduzido de estudantes, o que não lhes daria a possibilidade de escolher itinerários. Também faltam professores com formação em disciplinas específicas e isso implica em um grande número de pedagogos (quando não professores com nível médio) trabalhando nessa etapa.

Pesam sobre os jovens do campo as dificuldades de acesso às escolas em função das distâncias percorridas pelo transporte escolar nem sempre de qualidade e do tempo destinado a esse percurso. Se ampliar a carga horária para quem, em tese, tem facilidade em acesso, considerando as fragilidades da estrutura física e a falta de atratividade da escola não é interessante, acrescer horas para quem fica mais tempo no transporte escolar do que em sala de aula chega a ser desumano.

O que foi conquistado no campo da Educação do Campo, tanto no que diz respeito a legislação, quanto à estrutura, foi fruto de muitas lutas. Ainda hoje, questões estruturais da educação impõe grandes dificuldades ao campo. Mesmo assim, nos últimos anos, a educação dos povos do campo tem procurado rejeitar a lógica capitalista e superar o passado de educação rural, “oferecida/imposta” por coronéis/latifundiários, numa perspectiva contra-hegemônica. Cabe aqui entender, com Fernandes (2002) que a educação rural serviu como forma de domesticar o trabalhador rural, pois foi fundada num modelo patronal, latifundiário, em que as elites agrárias apresentam-se como privilegiadas e exploradoras. O que agora se mostra, é uma tentativa de fazer com que essas escolas retomem a lógica de “formação” para a submissão.

Contudo, segundo Caldart (2002) a educação do campo se vincula às lutas sociais do campo. É por esse vínculo que o campo e a educação do campo lutam por humanização, por melhores condições de vida, de trabalho no campo, por acesso à

terra, por continuar a produzir, por resistir mantendo sua identidade de quilombolas, indígenas e tantas outras que compõem o campo brasileiro, com suas características culturais, pedagógicas e políticas.

Restará às escolas do campo trabalhar na perspectiva da contradição. Como lembra Caldart (2012), encontrar um método para analisar a realidade ou a situação em que se encontram e poder traçar os próximos passos a serem tomados em direção à transformação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Conselho Nacional de Educação(CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Brasília-DF, 2012.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 21 de janeiro de 2016.

BRASIL, Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 25 de março de 2017.

BRASIL, Senado Federal. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=251273&norma=270661>. Acesso em 25 de março de 2017.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CATELLI, Roberto. **Reforma do ensino médio: o risco de ampliar as desigualdades educacionais**. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Reforma-do-ensino-m%C3%A9dio-o-risco-de-ampliar-as-desigualdades-educacionais>. Acesso em 10 de abril de 2017.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6ª ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O Trabalho como Princípio Educativo no Projeto de Educação Integral de Trabalhadores. In: **Caderno de textos – 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem**. 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas Inquietações. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>. Acesso em 03/08/2015.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. Caminhos da educação básica de nível médio para a juventude das áreas de reforma agrária. In: CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OTTO, Claricia; CAIMI, Flávia Eloisa; SILVA, Mônica Martins da. Apresentação. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 32, n. 2, 791-794, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 07/08/2015.

RAMOS, Marise Nogueira. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. **Currículo e avaliação no Ensino Médio**. Cuiabá: Tanta Tinta, 2004.

RODRIGUES, Romir. O Ensino Médio no Brasil: da invisibilidade à onipresença. In: CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

INSTRUMENTOS ORGANIZACIONAIS DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO NO ÂMBITO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Madison Rocha Ribeiro

Universidade Federal do Pará – UFPA, Faculdade de Pedagogia
Castanhal-Pará

Genylton Odilon Rêgo da Rocha

Universidade Federal do Pará – UFPA, Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica – PPEB
Belém-Pará

RESUMO: O artigo analisa a organização curricular da educação integral em tempo integral no âmbito do Programa Mais Educação (PME), de modo a responder às questões: que instrumentos foram prescritos para a organização curricular da educação integral em tempo integral, via Programa Mais Educação? Que ideais educacionais estão subjacentes à definição desses instrumentos organizativos do currículo? O estudo fundamentou-se nos princípios da abordagem qualitativa de pesquisa, orientando-se pelo método da pesquisa documental e pela técnica análise de conteúdo. A base empírica da investigação foi constituída de seis documentos do Programa Mais Educação. A discussão do objeto de estudo se deu a partir de teóricos e conceitos do campo do currículo e da educação integral em tempo integral, a qual evidenciou a prescrição de dois instrumentos organizativos para o

currículo da educação integral: Projeto Político Pedagógico da Escola e Projeto Pedagógico de Educação Integral a ser construído a partir da figura gráfica da Mandala. A definição desses códigos organizativos revela uma perspectiva aparentemente democrática, intercultural e integrada de educação e currículo.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Educação Integral. Organização Curricular. Programa Mais Educação.

ABSTRACT: The article analyzes the curricular organization of full-time integral education in the scope of the More Education Program (PME), in order to answer the questions: what instruments were prescribed for the curricular organization of full-time integral education, via More Education Program ? What educational ideals underlie the definition of these organizational tools of the curriculum? The study was based on the principles of qualitative research approach, guided by the method of documentary research and the technique of content analysis. The empirical basis of the research consisted of six documents from the More Education Program. The discussion of the object of study was based on theorists and concepts of the field of curriculum and full time integral education, which evidenced the prescription of two organizational instruments for the curriculum of integral education: School Political Project and

Pedagogical Project of Integral Education to be constructed from the graphic figure of Mandala. The definition of these organizational codes reveals a seemingly democratic, intercultural and integrated perspective of education and curriculum.

KEYWORDS: Curriculum. Integral Education. Curriculum Organization. More Education Program.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação integral na perspectiva da ampliação do tempo escolar é uma política pública brasileira respaldada, atualmente, por vários documentos legais, dentre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, e o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014. Para viabilizar essa política o governo federal criou, em 2007, o Programa Mais Educação que, até meados de 2016, funcionou como uma estratégia indutora do desenvolvimento de uma perspectiva de educação integral em tempo integral, direcionada às escolas públicas do país. Como estratégia operacional dessa perspectiva de educação prescreveu-se ao PME um currículo, por meio do qual se acredita que sejam implementadas as concepções e práticas idealizadas no âmbito do poder educacional central acerca da educação integral em tempo integral.

Considerando essa relação entre concepção de educação e currículo escolar, o presente ensaio busca socializar parte dos resultados da investigação científica que subsidiou uma tese de doutorado, a qual discutiu, em linhas gerais, a relação entre currículo e educação integral em tempo integral, tendo como base de estudo a configuração curricular do Programa Mais Educação (PME). Assim, traz-se à tona neste texto, a discussão da organização curricular da educação integral, uma das nove categorias emergidas da análise de conteúdo desenvolvida na aludida tese de doutorado. Analisam-se, desse modo, os documentos do Programa Mais Educação para identificar os instrumentos prescritos à organização curricular e, com base nessa discussão, evidenciar os ideais educacionais subjacentes à definição desses mecanismos organizativos do currículo da educação integral. Trata-se de demonstrar que uma das prescrições curriculares definidas ao currículo do PME refere-se à organização curricular e que a adoção desses códigos organizacionais revela uma concepção de educação, a qual precisa ser conhecida pela sociedade.

2 | METODOLOGIA

O estudo fundamentou-se nos princípios da abordagem qualitativa de pesquisa, tendo nos construtos teóricos de Bogdan e Biklen (1982), Triviños (1987), Minayo (2010) e Gati (2012) sua base de referência. Ao utilizar a pesquisa documental como método operacional orientou-se pelos estudos de Godoy (1995) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009). Bardin (1977), Moraes (1999) e Franco (2012) foram os autores

utilizados para direcionar a análise de conteúdo realizada nos documentos do Programa Mais Educação, base do referido estudo.

A investigação foi desenvolvida a partir de seis documentos do Programa Mais Educação: Brasil (2007); Brasil (2009a); Brasil (2009b); Brasil (2009c); Brasil (2010) e Brasil (2014). O estudo desenvolveu-se considerando os seguintes passos: definição de conceitos como chave de leitura dos documentos, escolha dos documentos da análise, leitura individual dos documentos, identificação das unidades de registro e contexto, categorização, análise e interpretação das informações. Do processo de categorização das unidades de registro surgiram nove categorias analíticas, dentre elas, a categoria “organização curricular”, a qual destaca os instrumentos organizativos do currículo da educação integral, objeto de análise deste texto.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando a pesquisa documental e a análise de conteúdo realizada a partir dos fragmentos documentais, fontes do estudo, chegou-se a categoria analítica “organização curricular”. Precisamente três unidades de registros documentais nos remeteram a essa categoria: Projeto Político Pedagógico da Escola, Projeto Pedagógico de Educação Integral e Mandalas. Assim, essa categoria abrange, especificamente, os instrumentos de elaboração, organização e desenvolvimento do currículo, citados nos documentos do Programa Mais Educação.

A organização do currículo da educação integral em cada escola, segundo os documentos do Programa Mais Educação, deve se dar a partir de dois instrumentos fundamentais: o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) e o Projeto Pedagógico de Educação integral. O Projeto Político Pedagógico da Escola consiste no plano ou projeto global da instituição, por meio do qual se orientam as tomadas de decisões do campo pedagógico. Neste documento, sendo ele global em nível escolar, deve conter princípios e ações direcionadas à educação integral a ser adotada pela comunidade onde escola está inserida. O PPP, entretanto, apesar de já mencionar a educação integral como perspectiva educacional, ainda não representa o documento/projeto específico de educação integral a ser adotado pela escola. O Projeto Político Pedagógico de Educação Integral versa sobre um projeto peculiar, capaz de registrar as intenções da comunidade local e escolar acerca do modelo de educação integral a ser desenvolvido naquela instituição de ensino. Para a construção desse projeto, os documentos do PME propõem um instrumento, de caráter organizador e operacional, denominado de Mandala. Este mecanismo organizacional deve orientar e expressar, graficamente, a definição e organização do currículo da educação integral a ser desenvolvido em cada escola, observando as prescrições curriculares dispostas nos documentos do programa à educação pública nacional.

A discussão sobre organização e planejamento curricular, vista sobre uma

ótica crítica da política curricular, é discutida por vários autores, entre eles destaca-se Sacristán (2000). Para esse autor, os códigos ou formato do currículo não são meras expressões isoladas. Ao contrário, são estabelecidos critérios de seleção, ordenamento e organização do currículo que levam em consideração concepções de educação, currículo, dentre outros aspectos que, de alguma forma, visam alcançar os objetivos sociais mais amplos, via escolarização.

Com base em Lundgren (1983), Sacristán (2000, p. 75) afirma: “por trás de qualquer currículo [...] existe uma série de princípios que ordenam a seleção, organização e os métodos para a transmissão, e isso é um código que condiciona a formulação do currículo antes de sua realização”. De acordo com o autor, os códigos são qualquer elemento ou ideia que intervém na organização do currículo a ser apresentado a professores e alunos. Esses códigos são oriundos de opções políticas e sociais, de concepções epistemológicas, de princípios psicológicos ou pedagógicos e de princípios organizativos. Estão implícitos ou explícitos nas propostas curriculares, compreendendo toda a sua estrutura, e trazem implicações, principalmente, para a organização do trabalho pedagógico escolar, para a prática pedagógica docente e para a aprendizagem dos alunos.

Um autor que também discutiu a ideia dos códigos como princípio regulativo do currículo foi Basil Bernstein (1996). De acordo com Mainardes e Stremel (2010), o conceito de código é central nas discussões sociológicas desse referido autor. Para este, “um código é um princípio regulativo tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores”. (BERNSTEIN, 1996, p. 143, apud MAINARDES E STREMEL, 2010, p. 37). Para Moraes e Neves (2007), que também analisaram as contribuições de Bernstein para a educação e o currículo, um código de conhecimento educacional é um princípio que modela um dado currículo. Assim, com base em dois tipos extremos de currículo citados por Bernstein, o de coleção e o de integração, é possível caracterizar, recorrendo aos conceitos de classificação e de enquadramento, os códigos gerais que lhes estão subjacentes - código de coleção ou código de integração.

Quando a classificação é forte (código de coleção), os conteúdos estão bem isolados uns dos outros por fronteiras nítidas; quando a classificação é fraca (código de integração), o isolamento entre os conteúdos é reduzido porque as fronteiras são esbatidas. A classificação refere-se assim ao grau de manutenção das fronteiras entre os conteúdos, constituindo a força da fronteira o aspecto distintivo crítico da divisão do conhecimento educacional. O enquadramento tende a ser forte num código de coleção, dado que existem opções reduzidas para os professores e alunos quanto ao controlo do que é transmitido e adquirido no contexto da relação pedagógica. Num código de integração, o enquadramento tende a ser mais fraco, pois professores e alunos dispõem de uma gama de opções no contexto da relação pedagógica. Uma mudança de códigos de coleção para códigos de integração poderá corresponder a uma mudança na forma de controlo sem, contudo, se alterarem as relações de poder. Se, por um lado, os códigos de integração podem ser vistos como expedientes tecnológicos, por outro lado, eles também podem corresponder a matrizes potenciais de mudança destinadas a efectuar uma alteração na distribuição do poder e nos princípios de controlo.

Assim se explica que os códigos de integração possam ser igualmente apoiados por grupos de ideologias radicalmente diferentes. (p. 123).

Assim, nesse contexto de discussão da organização curricular como uma prática intencional, significativa e reguladora da prática pedagógica, podemos afirmar que o PPP da escola, o Projeto Pedagógico de Educação Integral, construído a partir da figura da Mandala, são códigos organizativos do currículo que implicam na organização do trabalho pedagógico escolar e, sobretudo, refletem concepções e interesses educacionais mais amplos.

Sobre o projeto político pedagógico da escola, um dos documentos do PME afirma que: “[...] é somente a partir do projeto político-pedagógico, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da Educação Integral [...]”. (BRASIL, 2009c, p. 36).

O governo reconhece que o PPP da escola é um instrumento essencial para o planejamento, organização e orientação do processo formativo escolar. Reconhece também que qualquer tipo de mudança na educação escolar, especialmente no currículo, perpassa pela discussão e registro no projeto político pedagógico da escola. “Esses conteúdos, os tempos e espaços escolares, suas interações com as subjetividades e práticas e as diferentes etapas e modalidades de ensino ensejam a articulação com os projetos político-pedagógicos”. (IBIDEM, p. 37).

Ao defender esse instrumento de planejamento educacional, o governo afirma a importância da autonomia e da participação da escola na definição de sua proposta pedagógica. Além disso, sua construção coletiva, conforme defende o documento, revela uma perspectiva democrática de educação.

A defesa do PPP da escola e das concepções educacionais decorrentes dessa opção encontra eco em autores como Veiga (2004), Vianna (1986), Gandin (2007), dentre outros, que defendem esse instrumento de organização e planejamento educacional, como expressão da participação e autonomia da comunidade escolar. Embora os documentos mencionem dois tipos de instrumentos de organização da proposta de educação integral, o destaque maior é dado ao Projeto Pedagógico de Educação Integral. Este deve ser construído pela escola utilizando a figura das Mandalas como modelo gráfico de elaboração de tal projeto. Nesta perspectiva, as Mandalas funcionam como o principal código organizativo do Projeto Pedagógico de Educação Integral, expressando, assim, o currículo a ser desenvolvido e sua forma de organização.

Os documentos do PME, apesar de mencionarem o termo Projeto Pedagógico de Educação Integral, não o conceituam e nem o caracterizam. Deixam entrever, contudo, que as Mandalas devam nortear, com sua estrutura gráfica, a construção desse projeto na escola. Neste sentido, a Mandala, enquanto figura simbólica da educação integral defendida pelo governo, ganha destaque na organização e desenvolvimento do Projeto Pedagógico de Educação Integral, inspirando posturas e atitudes decorrentes dessa opção metodológica e organizacional. As Mandalas do Programa Mais Educação

foram construídas, segundo Sueli de Lima (2014), pela Casa da Arte de Educar do Rio de Janeiro, no contexto de uma experiência de educação integral nas favelas cariocas.

Além das práticas educativas que realiza, a Casa investe na formulação de metodologias capazes de colaborar para a educação no Brasil e vem contribuindo na formulação e implementação de políticas públicas nas áreas de Educação e Cultura no país desde 2006. Assim, desenvolveu uma metodologia estruturada - Mandala de Saberes - para favorecer o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes populares, que tem apresentado resultados significativos no desempenho acadêmico dos estudantes. [...] A experiência acumulada nesses anos permitiu-me desenvolver para o Ministério da Educação, a proposta pedagógica para a Educação Integral no Programa Mais Educação (MEC, 2009) e para a Educação de Jovens e Adultos (MEC; CASA da Arte de Educar, 2012). Ambas foram construídas em diálogo direto com os estudantes, buscando relações entre seus saberes e os desafios pedagógicos dos professores. (p. 182).

Como se pode constatar, a Mandala é um instrumento prescrito pelo Programa Mais Educação por permitir, segundo seus elaboradores, o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes populares; por representar inúmeras possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre a escola e a comunidade, por ser uma obra aberta, em constante mutação, e por possibilitar um pensamento síntese, fruto das interações constituídas em seu processo de elaboração.

[...] Os princípios que apresentamos são inspirados em processos de criação da arte contemporânea e popular brasileira. Foi com este interesse que chegamos às idéias (*sic*) de Umberto Eco. Eco publicou em 1962 um livro que denominou *Obra aberta*, em que apresenta um modelo teórico para explicar a arte contemporânea a partir da idéia (*sic*) de que as obras possuem diversos significados, todos em relação direta com o fruidor (o espectador). Com isto, retira do artista o papel de criador da obra, pois estabelece que a criação se dará na relação entre artista e espectador. Para Eco, a obra de arte contemporânea é intencional (ou seja, não depende da intenção de quem a criou, mas das possibilidades que oferece para quem se relaciona com ela, o espectador). Esses aspectos são importantes porque nos incitam a pensar um instrumento pedagógico sob a mesma condição: a Mandala de Saberes atua como obra que não encerra em si suas possibilidades, mas se abre para que diferentes sujeitos possam escolher suas condições, seqüências, (*sic*)formas... transformando a prática educacional em espaço de diálogo e negociação, ou talvez em espaço de criação. (BRASIL, 2009c, p. 28).

Segue o desenho da Mandala Mais Educação pensada como modelo de inspiração para a elaboração do Projeto Pedagógico de Educação Integral, das escolas públicas brasileiras.

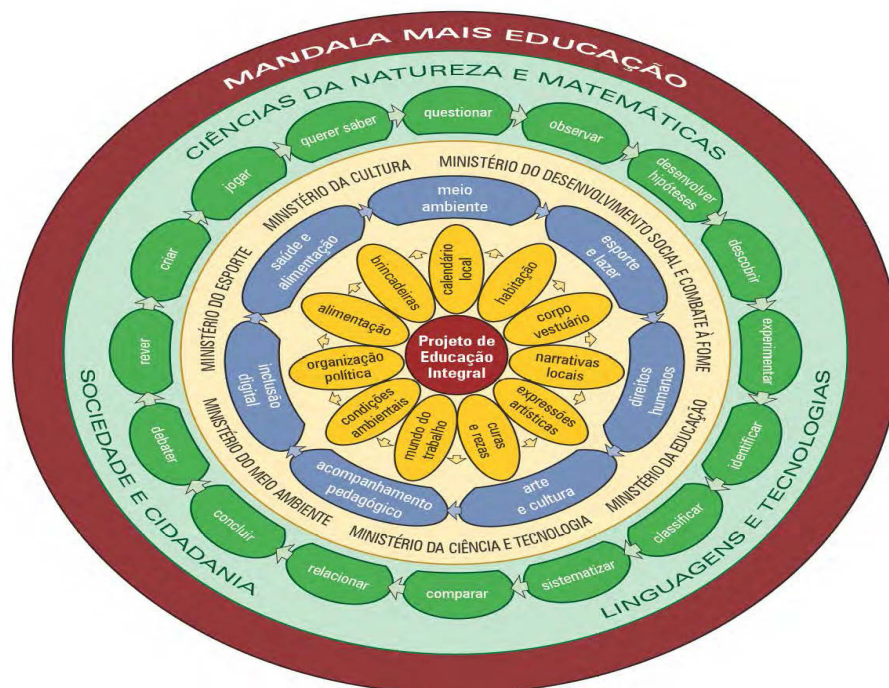


Figura 1 - Mandala Mais Educação

Fonte: Documento "Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Políticos Pedagógicos de Educação Integral". (BRASIL, 2009c).

A Mandala é uma figura gráfica de formato circular, que funciona como ferramenta ou instrumento metodológico de construção do projeto pedagógico de educação integral. Por meio dela, a comunidade é convocada a registrar as opções curriculares que constituirão a educação integral da unidade de ensino. Como podemos visualizar, a mandala absorve em seu interior todos os elementos da estrutura curricular da educação integral pensada pelo MEC ao Programa Mais Educação, disposta de forma relacional: saberes comunitários, macrocampos temáticos, ministérios do governo com seus programas, saberes escolares e as áreas de conhecimento escolar.

Quanto aos passos e a metodologia de construção da Mandala/Projeto Pedagógico de Educação Integral, cabe apresentar o que um dos documentos do programa propõe:

1º PASSO - No centro, sugerimos colocar o nome da escola; 2º PASSO - No segundo círculo, indiquem o objetivo: a construção de projeto de educação integral. 3º PASSO - No terceiro círculo, indiquem os saberes comunitários. São eles que os apoiarão no desenrolar do projeto. Neste momento é necessário decidir se serão trabalhados todos os saberes apresentados na mandala de saberes comunitários ou selecionados alguns (para esta decisão procurem pensar nas características das experiências comunitárias). Ao colocá-los em círculo, não os coloquem aleatoriamente um ao lado do outro, procurem pensar que relações vocês pretendem construir com os programas de governo, ou seja, com o próximo círculo. Lembrem-se de que o desenho das Mandalas é um desenho de relações, as posições não são aleatórias, todas devem fazer sentido. 4º PASSO - A partir dos saberes comunitários identificados vocês vão poder reconhecer com mais facilidade os Macrocampos que devem ser selecionados para integrar o programa. É a partir das vocações locais que podemos visualizá-los. 5º PASSO - Identificado o

Macrocampo, em seguida se identificam os Programas de Governo. 6º PASSO - Os saberes escolares devem ser identificados em diálogo com os círculos e saberes já apontados nos círculos anteriores. 7º PASSO - Na última linha, se quiserem, vocês podem indicar algumas relações com as áreas do conhecimento escolar: linguagens, códigos e suas tecnologias, ciências da natureza e matemáticas e sociedade e cidadania. Dessa forma, fica mais fácil identificar as equipes da escola que deverão estar envolvidas no projeto. (BRASIL, 2009c, p. 84).

Após a construção da Mandala /Projeto Pedagógico de Educação Integral da Escola, cada professor, a partir de seus cursos ou disciplinas, deverão construir as suas Mandalas, de modo que estas possam indicar e direcionar as intenções e atividades educativas a serem desenvolvidas pelos professores no processo educacional escolar. Considerando tal informação, reafirmamos o que anteriormente mencionamos: as Mandalas são concebidas como instrumentos organizadores e operativos do currículo da educação integral em tempo integral a ser desenvolvido nas escolas, embora saibamos que a apreensão conceitual e a utilização concreta desse instrumento nas escolas brasileiras ainda são desafios a serem vencidos. Sobre a Mandala dos professores, um dos documentos do programa assim a descreve:

Esta Mandala pode orientar o professor a pensar sua estratégia de ação a partir das relações com os saberes locais. Ela também pode ser utilizada pelas equipes dos Programas de Governo, ajudando-as a pensar as relações que precisam ser desenvolvidas entre saberes. A Mandala dos Professores nasce das linhas Saberes Comunitários x Saberes Escolares x Objetivos do Curso. No centro da Mandala sugere-se que o professor coloque o principal desafio do curso que pretende desenvolver. Para pensar o desafio é bom lembrar de seus objetivos. Em seguida, ele deve identificar que Saberes Comunitários podem auxiliá-lo na superação dos desafios que enfrenta. Que Saberes possuem relação direta com sua prática. Se necessário, pode consultar a relação de Saberes Comunitários. No círculo seguinte, o professor deve discriminar as estratégias que pretende utilizar para superar os desafios. Aqui é bom pensar na metodologia que pretende desenvolver. No quarto círculo, o professor deve relacionar os Saberes Escolares que pretende abordar. Se necessário, pode consultar a lista deles na linha de Saberes Escolares. Por último, é bom relacionar as áreas dos currículos que se relacionam diretamente com o trabalho proposto. Esta identificação pode facilitar a integração de conteúdos, atividades etc. (BRASIL, 2009c, p. 87).

Para o psicanalista Jung (2002 apud Rebelo, 2010) a Mandala é uma representação simbólica e arquetípica da psique, envolvendo a consciência, o inconsciente individual e o inconsciente coletivo. Ela representa a totalidade da experiência humana entre o interior (pensamento, sentimento, intuição e sensação) e o mundo externo (a natureza, o espaço, o cosmo). Trata-se de um elemento gráfico de natureza artística, histórica e filosófica, representativo de uma compreensão do mundo e do ser humano como totalidade. Foi por causa dessa expressão de sentido que os elaboradores do Programa Mais Educação adotaram-na como arquétipo do currículo da educação integral, já que esta perspectiva de educação se propõe ser integral, intercultural e dialógica. Integral porque busca trabalhar as diversas dimensões do ser humano; intercultural porque valoriza os diversos saberes culturais presentes no território educativo e suas inter-relações com os saberes escolares e, dialógica, porque busca o diálogo, a parceria e as trocas com a comunidade e com os grupos culturais nela presentes. A Mandala,

neste sentido, é o instrumento estratégico que impulsiona essa construção curricular de caráter mais relacional.

A experiência de trabalho com as Mandalas como forma de organização e expressão de relações tem sido utilizada em vários projetos educacionais em diferentes países, inclusive no Brasil. Rebelo (2010) cita, por exemplo, o caso dos Estados Unidos com o Mandala Project, baseado na teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1994). Tal projeto, criado por Lori Bailey Cunningham (2002), realiza workshops em que conhecimentos como Geometria, Artes, História e Valores são integrados de forma transdisciplinar. Essa perspectiva de educação que se denomina integral, relacional, intercultural e dialógica encontra ressonância no pensamento de Edgar Morin (1987; 2005; 2006), Forquin (1993), Santos (2008), Bactin (1987), Eco (2001), dentre outros. (BRASIL, 2009c); (REBELO, 2010).

As orientações contidas nas Mandalas e nas citações referentes ao seu processo de elaboração nos mostram a importância que tem, no âmbito dessa proposta, os saberes comunitários. É a partir deles, isto é, dos saberes dos sujeitos individuais e dos grupos populares presentes na comunidade ou território educativo, que se definirão as demais relações. A construção do Projeto Pedagógico de Educação Integral sob a lógica das Mandalas nos permite vislumbrar mudanças em alguns aspectos da educação escolar. Dentre esses aspectos destacam-se:

- Currículo e prática pedagógica como obras abertas: propõe-se que o currículo e que a prática pedagógica partam dos saberes comunitários e com retorno ao seu lugar de origem, sempre abertos a constantes transformações, sugestões e interações culturais, sem tornar essa prática uma prática de “dominação e aprisionamento cultural/intelectual”. (BRASIL, 2009c, p. 27);

- Relação entre saberes curriculares: propõe-se o diálogo, a comunicação e a intercessão entre os saberes escolares, de origem científica e os saberes cotidianos, oriundos da comunidade local, de modo a construir um “pensamento síntese” capaz de fazer “desaparecer a distinção hierárquica entre o saber científico e o saber cotidiano”, superando, dessa forma, a dicotomia saber x fazer, teoria x prática, direcionando a educação escolar a uma “prática reflexiva ou para uma filosofia da prática”. (IBIDEM, p. 28);

- Currículo integrado, intercultural e pedagogia das trocas: propõe-se que o currículo considere a manifestação dos diferentes saberes culturais que se inter cruzam no território educativo e que os educadores trabalhem a partir de uma “pedagogia das trocas”, promovendo a “comunicação entre os diversos saberes e práticas”. (IBIDEM, p. 31);

- Ampliação da visão política e filosófica dos educadores: propõe-se que escola e comunidade, professores e alunos devam ser, ao mesmo tempo, “autores e coautores” da educação escolar, transformando a educação em um “fórum permanente”. (IBIDEM, p. 31).

Gabriel e Cavaliere (2012) ao analisarem o “currículo Mandala” para perceberem

os sentidos das expressões e com isso os discursos presentes e defendidos por meio desse símbolo prescrito para o Programa Mais Educação como um código organizativo do currículo e da prática pedagógica, afirmam:

Uma leitura da utilização do símbolo da mandala, [...], permite inferir sobre os sentidos de conhecimento/saberes que se quer fixar neste documento. [...], trata-se de operar com a ideia de um “sistema de saberes”, com uma visão sincrética do conhecimento produzido em diferentes territórios sociais. Além de reafirmar os princípios de totalidade e integralidade no plano epistemológico, a utilização da Mandala para simbolizar a proposta de integração dos saberes é justificada, no documento, pelo fato de expressar a possibilidade de incorporar as diferentes leituras e apropriações dos contextos da prática. [...]. A metáfora da Mandala é um recurso retórico que visa expressar simultaneamente o entendimento de conhecimento e a busca de uma organização curricular para uma educação integral que, sem utilizar a expressão “currículo integrado”, [...], mobiliza entendimentos de integração. Um currículo – Mandala que expressa as ideias de integralidade na fixação do sentido e na classificação de conhecimento, de flexibilidade e de inovação para selecioná-los e organizá-los em uma matriz curricular escolar. (p. 288).

Está evidente que a construção do Projeto Pedagógico da Educação Integral por meio de Mandalas implica a defesa e a importância de um trabalho coletivo, integrado, participativo, valorizador das diferenças e destaca, sobretudo, a educação intercultural. Em que pese o significado simbólico da organização curricular e do plano de trabalho do professor por meio das Mandalas, a efetivação de um trabalho integrado, relacional, exige bem mais que um instrumento gráfico de caráter metodológico. Trata-se de um dos maiores desafios a serem superados na implantação desse projeto de educação integral em tempo integral, que requer, dentre outros aspectos, estudo e formação dos profissionais da educação condizente com tal perspectiva educacional, de modo a implantar tal projeto, pois qualquer mudança de mentalidade e da prática pedagógica docente perpassa por um processo sério de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Contraditoriamente, a política de educação integral em tempo integral não prevê ações sérias de profissionalização dos trabalhadores da educação, direcionadas, sobretudo, ao desenvolvimento da educação integral, integrada e em tempo integral.

Propor o diálogo com a comunidade e a inserção dos diferentes saberes dos sujeitos e grupos populares presentes em seu território constitui-se outro desafio para a escola. Não se trata apenas de selecionar qualquer tipo de conhecimento ou experiência de sujeitos e grupos populares presentes no território educativo. Refere-se a um processo complexo de discussão, negociação, convencimento e acordo entre aqueles que estão aptos a construir o currículo, de modo a selecionarem e definirem conhecimentos e experiências válidas e “poderosas”, sobretudo, às camadas populares, historicamente desfavorecidas pelas políticas educacionais, de modo a subsidiá-las à problematização e compreensão do mundo onde vivem.

A disputa no território do currículo não é apenas porque há temas a incluir nas disciplinas, mas a disputa é porque experiências e coletivos merecem ser reconhecidos como produtores de conhecimento legítimos e válidos. (ARROYO, 2011, p. 139).

Que critérios considerar para escolher este ou aquele saber, deste ou daquele grupo? O PME não enfrenta essas discussões. Por outro lado, os profissionais que trabalham, atualmente, nas escolas, certamente não estão preparados para esse processo de discussão e o Programa Mais Educação não lhes fornece subsídios para essa ação, o que torna frágil e quase que impossível a efetivação das intenções do programa de acordo com sua filosofia.

Gabriel e Cavaliere (2012), ao concluírem a análise sobre a fixação de sentidos reatualizados e manifestados por meio do currículo – Mandala, tecem alguns comentários críticos acerca desse aspecto, os quais merecem ser destacados. As autoras destacam e analisam as seguintes articulações: escola e comunidade; território, cultura e saberes e saberes comunitários x saberes escolares. Para as mesmas, o PME parte de uma concepção estereotipada de escola, a que opera ainda com uma única visão de escolarização, a baseada em uma cultura científica, propedêutica, engessada e fechada para a vida, o que não corresponde às inúmeras teorizações atuais sobre a escola. A comunidade é idealizada como espaço de igualdade, de horizontalidade e de bem comum; entretanto, a comunidade com a qual se busca integração, nessa proposta de educação integral, são territórios sociais de baixa renda e com dificuldades de acesso aos bens culturais e simbólicos.

Nesta perspectiva, a proposta focaliza um grupo social específico e não todos os estudantes da educação básica. Os diferentes, do ponto de vista cultural, associam-se discursivamente com os “desiguais”, como já apontado na identificação do sentido de educação integral como educação que procura dar mais aos que têm menos. (GABRIEL E CAVALIERE, 2012, p. 290-291).

Os saberes escolares e comunitários são contrapostos, com natureza e origens diferentes, com limites e possibilidades. Os comunitários, especificamente, são analisados na ótica antropológica e associados à cultura local, aos saberes populares, sociais e aos saberes prévios dos alunos e, quando associados ao território, são direcionados aos saberes dos “diferentes”, dos menos favorecidos da sociedade e com forte apelo de ordenação no currículo escolar. Já os saberes escolares são reatualizados com ênfases diferenciadas das matrizes curriculares clássicas, sem o debate acadêmico do peso político das matrizes disciplinares.

Desse modo, o currículo – Mandala, embora se estruture em torno de uma demanda de democratização dos saberes, tende a reforçar a manutenção das relações sociais hierárquicas, na medida em que não enfrenta radicalmente as implicações, para as práticas pedagógicas e para a organização curricular, do reconhecimento da hierarquização entre os diferentes saberes. (GABRIEL E CAVALIERE, 2012, p. 291).

Cabe registrar ainda, a crítica feita por Ficanha e Zanella (2014) e Silva e Silva (2012; 2013; 2014). Estes, ao analisarem o Programa Mais Educação e sua relação com a concepção pós-moderna de educação, perceberam que a defesa de alguns princípios educacionais e curriculares pelo PME, manifestados a partir da proposição do projeto pedagógico de educação integral, contribuem para a socialização e reprodução

dos valores capitalistas e neoliberais, subjacentes, segundo os autores, à concepção pós-moderna de sociedade e educação. Entre esses princípios destacam-se: a defesa da diversidade cultural, aproximando-se da ideia pós-moderna de pluralidade, a qual enfatiza a crença no sujeito individual, em suas necessidades, ou nos pequenos e grandes grupos culturais em negação à identificação do sujeito coletivo; a tendência em negar a ciência como conhecimento universal, colocando-a no mesmo patamar dos conhecimentos cotidianos; relativismo, flexibilidade e incerteza na definição do currículo, visto como obra aberta, dentre outros aspectos.

No que tange aos princípios para a elaboração do Projeto Pedagógico de Educação Integral que tem a figura da Mandala como um de seus componentes, podemos constatar os seguintes: construção coletiva do currículo; articulação entre currículo e vida familiar e comunitária; diálogo e troca entre saberes escolares e saberes comunitários, ditos locais ou populares; integração entre escola, família e comunidade; desenvolvimento total do ser em processo de formação e a pesquisa interdisciplinar como estratégia de produção, organização e desenvolvimento curricular.

Considerando, então, o conjunto das discussões realizadas a partir da categoria organização curricular, podemos inferir que o governo federal brasileiro não apenas prescreveu um código organizativo para o currículo da educação integral (Projeto Político Pedagógico da Escola, Projeto Pedagógico de Educação Integral, tendo a Mandala como figura representativa), mas determinou sua forma de elaboração e os elementos curriculares constitutivos desse código, sobretudo em relação à Mandala, evidenciando, dessa forma, o controle exercido pelo poder político e administrativo central na definição do currículo escolar, ainda que este possa ser recontextualizado em outras instâncias.

4 | CONCLUSÃO

O estudo dos documentos do Programa Mais Educação evidenciou que foram prescritos dois instrumentos organizativos do currículo da educação integral a ser realizada por meio do PME: Projeto Político Pedagógico da Escola e Projeto Pedagógico de Educação Integral, sendo este último a ser construído por meio de Mandalas. A prescrição desses instrumentos, suas composições e formas de elaboração implicam na defesa de um trabalho escolar e de um currículo coletivo, integrado, participativo, democrático e intercultural. Em tese, o projeto social mais amplo que está subjacente a estes códigos organizacionais do currículo e da prática pedagógica de educação integral em tempo integral refere-se à afirmação de uma sociedade plural, marcada pela diferença de classe, gênero, etnia, etc. Busca-se, por meio da educação integral em tempo integral, a construção de valores como a democracia, a valorização e o respeito à diferença, a interculturalidade e a superação das desigualdades de condições entre os diferentes, começando por dar voz e vez aos saberes desses sujeitos e grupos, considerados excluídos no currículo escolar.

Assim, considerando o contexto da discussão teórica sobre organização curricular como uma prática intencional, significativa e reguladora da prática pedagógica escolar, podemos afirmar que os instrumentos PPP da escola e Projeto Pedagógico de Educação integral, construído a partir da figura da Mandala, são códigos de caráter organizativos do currículo que implicam em mudanças na organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar, além de refletirem concepções educacionais específicas e interesses sociais mais amplos a serem viabilizados por meio da prática curricular.

Constatou-se, também, que tais códigos de organização curricular tendem a expressar os princípios de um currículo integrado, intercultural, flexível e mutável, correspondendo, desse modo, aos pressupostos teóricos subjacentes à proposta curricular de educação integral já mencionados. Cabe destacar ainda que a construção de um projeto pedagógico específico de educação integral para cada escola, a partir da Mandala, vista como obra aberta, e a elaboração das Mandalas dos professores, como orientadoras do planejamento de ensino, tendem a contribuir para uma nova reconfiguração do planejamento e organização curricular da escola, na medida em que não apenas novos elementos desse processo de planejamento são colocados às instituições de ensino e professores, mas também porque se busca com essa nova reconfiguração curricular, alcançar novos objetivos educacionais e sociais.

Cabe ressaltar, entretanto, que não basta prescrever mecanismos organizacionais inovadores e com bons propósitos ao currículo. É preciso dar condições reais à comunidade escolar de operar com eles. Elaborar o PPP da escola, o Projeto Pedagógico de Educação Integral utilizando as Mandalas como figuras orientadoras etc, requer formação da comunidade escolar, apoio e acompanhamento técnico, dentre outras questões, contraditoriamente, pouco priorizadas no Programa Mais Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em: 2 mar. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm>. Acesso em: 13 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gestão intersetorial no território**. Brasília: MEC/Secad, 2009a. (Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em 8 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/Secad, 2009b. (Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em 8 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Rede de saberes Mais Educação**: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Brasília: MEC/Secad, 2009c. (Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em 8 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. **MANUAL OPERACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8143&Itemid>. Acesso em 8 fev. 2013.

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

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.

_____. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M. **Knowledge and control**. Londres: Collier-Macmillan, 1971.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Editora Porto, 1982.

FICANHA, kathiane; ZANELLA, José Luiz. O Programa Mais Educação e sua relação com a concepção pós-moderna de educação. XII Jornada do HISTEDBR, X Seminário de dezembro: a crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. **Anais...**, 2014.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

GABRIEL, Carmem Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GATI, Bernadete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066>>. Acesso em: 10 set. 2014.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, Mai./ Jun. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004>. Acesso em: 20 abr. 2014.

JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIMA, Sueli de. Mandala de saberes. **Revista Observatório da Diversidade Cultural**, v. 01, n. 01, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodadiversidade.org.br/revista/educacao_001/Revista-ODC-001-14.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

LUNDGREN, U. P. **Between hope and happening**: text and context in curriculum. Victoria: Deakin University Press, 1983.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 31-54, mai./ago. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORAIS, Ana Maria ; NEVES, Isabel Pestana. A TEORIA DE BASIL BERNSTEIN: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul./dez. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/micro/Downloads/313-999-1-PB.pdf>. Acesso em: 3 de fev. 2016.

REBELO, Danilo. Unidade 2 - Mandalas dos saberes: uma proposta pedagógica para a educação integral. In: **Curso de aperfeiçoamento em educação integral e integrada**: módulo IV educação integral e integrada: Florianópolis, SC: UFSC, mar. 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n. I, Jul. 2009. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. MAIS EDUCAÇÃO: A 'NOVA' ESCOLA NOVA. **Cadernos ANPAE**, v. 1, p. 1-16, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JamersonAntonioDeAlmeidaSilva_res_int_GT1.pdf>. Acesso em: 22 set. 2016.

_____. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 94, p. 701-720, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a04v94n238.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2016.

_____. Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, p. 95-126, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n1/a05v30n1.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: SP: Papirus, 2004.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento Participativo na escola**: um desafio ao educar. São Paulo: EPU, 1986.

YOUNG, Michael, F. D. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

INTEGRAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO INTEGRAL: TRAJETÓRIAS E INTER-RELAÇÕES

Jane Bittencourt

Universidade Federal de Santa Catarina, Centro
de Ciências da Educação
Florianópolis - Santa Catarina

Ilana Laterman

Universidade Federal de Santa Catarina, Centro
de Ciências da Educação
Florianópolis - Santa Catarina

Uma versão deste artigo foi apresentada no IV Colóquio Luso-Brasileiro de Educação, realizado em janeiro de 2018, em Portugal.

RESUMO: Esse trabalho apresenta algumas reflexões resultantes de uma pesquisa que buscou analisar, na perspectiva da análise documental, de que maneira a questão da integração curricular se faz presente nos documentos curriculares direcionados para a educação básica. Procurou-se analisar ainda de que maneira esta questão se articula com a proposta de educação integral, associada ao princípio educativo de formação humana integral. Com este propósito analisamos de que forma a integração curricular é proposta como um princípio organizador do currículo nos Parâmetros Curriculares Nacionais e de que maneira esta proposta permanece presente, embora com alterações, nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica, datadas de 2010. Em seguida, consideramos de que

maneira este princípio se mescla à proposta de formação humana integral, conforme consta nos programas de governo direcionados à ampliação da jornada escolar publicados a partir de 2009. Apontamos de que modo a atual proposta de educação integral é edificada com base tanto em propostas educativas inspiradas nas ideias de diversos educadores que já haviam contribuído para o arcabouço reflexivo e propositivo no passado da educação integral brasileira, quanto em novos princípios educativos, ancorados na busca qualidade da educação baseada na ampliação da jornada escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Integração curricular. Educação integral. Formação integral. Políticas públicas.

ABSTRACT: This paper presents some reflections resulting from a research that sought to analyze, from the perspective of documentary analysis, how the issue of curriculum integration is present in the curricular documents directed to basic education. We also intend to analyze how this question is articulated with the proposal of integral education, associated with the educational principle of integral human formation. With this purpose, we analyze how the curriculum integration is proposed as an organizing principle in the National Curricular Parameters and how this proposal remains

present, although with changes, in the Curriculum Guidelines for Basic Education, dated 2010. We consider that in this principle merges with the proposal of integral human formation, what is evident in the governmental programs directed to the extension of the school day published from 2009. We point out in what way the current proposal of integral education is based on educational proposals inspired by the ideas of several educators who had already contributed to the reflective framework in the past of integral Brazilian education, as well as on new educational principles, anchored in the quest for quality education based on the expansion of the school day.

KEYWORDS: Curricular integration. Integral Education. Integral human formation. Public policy.

1 | INTRODUÇÃO

Esse trabalho apresenta análises resultantes de uma pesquisa atualmente em etapa de finalização, que buscou analisar, na perspectiva da análise documental, de que maneira a integração curricular se faz presente nas propostas curriculares brasileiras, principalmente a partir dos anos 2000. Neste período, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), algumas formas de integração curricular, como é o caso da interdisciplinaridade e da transversalidade, são assumidas como princípios orientadores dos currículos, no contexto da adoção da noção de competências.

Passados dez anos de implementação dos PCN, ou seja, na década seguinte, de 2010, notam-se mudanças significativas em relação às formas de conceber o currículo. Tais mudanças se referem, por um lado, a um contexto internacional associado ao acirramento dos instrumentos de controle e regulação das políticas educacionais locais, sob orientação cada vez mais incisiva de órgãos de proposição e de fomento à educação, como é o caso do Banco Mundial, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), além da própria Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Neste contexto, situamos as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, datadas de 2010, nas quais evidenciamos mudanças significativas em relação às formas de organização, implementação e gestão do currículo. Destacamos a proposta emergente de educação integral, já prevista, do ponto de vista do seu suporte legal, desde a LDB de 1996, mas que, a partir das Diretrizes (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2010b), é efetivada como uma das metas para a educação básica.

Esta proposta é explicitada nos documentos curriculares relativos aos programas governamentais destinados à ampliação gradativa do tempo escolar para o turno integral, como é o caso do Programa Mais Educação, instituído em 2007. Os diversos materiais de divulgação do Programa, datados de 2009, explicitam novos princípios curriculares, com base na intenção de propor uma concepção de currículo que considere as possibilidades de ampliação do tempo escolar, levando em conta a ampliação dos saberes e dos espaços educativos. Estes princípios, embora novos, se mesclam a

concepções e experiências de educação integral já existentes no Brasil, pelo menos desde a década de 1930. Desse modo, como procuraremos colocar em evidência, as propostas atuais de educação integral mesclam ideias já existentes com os novos princípios orientadores, tendo em vista assegurar a chamada qualidade da educação, que é, por sua vez, associada à formação integral dos estudantes.

Por meio desta análise retrospectiva, com ênfase na questão da integração curricular e, mais recentemente, nas propostas de educação integral, temos por objetivo enfatizar de que modo ambas as questões, ou seja, a integração curricular e formação integral, embora se inter-relacionem, apresentam diferenciações importantes do ponto de vista dos três principais aspectos constitutivos do currículo: o tempo, o espaço e os saberes escolares.

2 | A INTEGRAÇÃO CURRICULAR PROPOSTA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: CONTEXTO E CARACTERÍSTICAS

Embora a questão da integração curricular não seja nova, se considerarmos as contribuições, por exemplo, de Dewey (1980), Piaget (1973), Bernstein (1996), ou mesmo de autores brasileiros como Fazenda (1979), Jantsch e Bianchetti (1995), Luck (2001), a integração como princípio de organização curricular só é assumida de fato a partir da publicação dos PCN, particularmente desde o primeiro documento, voltado para o ensino médio, publicado em 1999. Neste documento, a concepção de integração se associa diretamente à adoção do princípio das competências como elemento organizador do currículo, como evidenciam os diversos trabalhos a este respeito (LOPES, 2001; LOPES e MACEDO, 2002a; 2000b).

Considerando as diferentes acepções da noção de competências, como sugere Lopes (2001), a adotada nos PCN se refere principalmente a princípios construtivistas, nos quais a competência se refere à capacidade de mobilizar conhecimentos em situações específicas, a partir da articulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes. Nesta perspectiva, a adoção de competência como princípio organizador do currículo implica um deslocamento de ênfase, dos conteúdos a ensinar, para a aplicação dos conhecimentos em situação, ou seja, o ensino se volta à aquisição de certas competências. Neste sentido, como adquirir uma competência se refere à capacidade de aplicar um conhecimento em situações ou problemas específicos, a perspectiva estritamente disciplinar, geralmente descontextualizada, não seria adequada à aquisição de competências por meio do ensino. Ou seja, estamos diante de uma das contradições do currículo por competências: a competência deve mobilizar conhecimentos que são de natureza disciplinar, mas conhecimentos disciplinares, isoladamente, não são suficientes para a aquisição de competências. Daí a necessidade da integração entre as disciplinas, como sugerem os PCN, enfatizando a organização do currículo por áreas de conhecimento e a integração entre áreas,

ou seja, a interdisciplinaridade. É exatamente por esta razão que a organização do currículo por competências corresponde a uma forma de integração curricular, já que cada disciplina deve contribuir, integrada às demais, para o desenvolvimento de um conjunto de saberes, habilidades e atitudes, que, associados a situações específicas, configuram certa competência.

Outra característica importante dos currículos por competência se refere ao fato de que, com ênfase na aplicabilidade dos conhecimentos, as competências acabam sendo definidas como comportamentos genéricos observáveis, ou seja, características gerais da ação, e o currículo passa a ser resumir a uma lista de competências desejáveis, independentes da situação. Por esta razão, embora de fato as competências constituam uma forma de integração curricular, geralmente esta perspectiva se distancia de perspectivas curriculares críticas, pois adquire traços funcionalistas.

Deste modo, a perspectiva curricular proposta pelos PCN, com base na noção de competências, sugere que as disciplinas adotem uma abordagem voltada à resolução de problemas práticos ou à consideração de situações reais. Deste modo é possível compreender os dois principais princípios curriculares principais enfatizados pelos PCN, especialmente para o ensino médio: a contextualização, que se refere à abordagem a ser adotada no ensino das disciplinas, conjugada ao princípio de interdisciplinaridade.

Entretanto, como afirmam Macedo e Lopes (2002b), diante da estabilidade do modelo disciplinar que predomina em nossa escolarização, de modo a garantir a eficácia de um currículo por competências, surge a necessidade de se garantir o desenvolvimento de formas de trabalho integrado entre as áreas, seja por meio de projetos, ou por temáticas transversais.

De fato, os temas transversais são propostos tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, tendo em vista assegurar a articulação entre os conhecimentos escolares e as questões sociais, garantindo deste modo uma possível aplicabilidade dos conhecimentos escolares que, embora se mantenham na forma disciplinar, podem, por meio da transversalidade, remeter a questões de relevância social.

É importante ressaltar ainda que esta forma de organização curricular, no momento em que é enunciada, no final dos anos 1990, remete a uma definição importante a respeito as finalidades da educação, situada no âmbito das exigências formativas para o mundo produtivo, no modelo de produção pós-fordista, diante da crescente globalização da economia. Nesse contexto, como salienta Lopes (2001), a integração curricular via competências pode ser compreendida como uma importante ferramenta, pois possibilita a organização dos saberes escolares de maneira pragmática e eficiente, a serviço de certo modelo de sociedade.

Além disso, ressaltamos ainda a filiação dos PCN com as metas anunciadas pela UNESCO a partir do primeiro Relatório Delors, datado de 1996 (UNESCO, 2010), a respeito de uma concepção de escolarização para além do espaço e do tempo escolar, associada à ideia de aprender a aprender e de aprender ao longo da vida. Estes princípios, por sua vez, se relacionam com os quatro pilares da educação

estabelecidos no mesmo Relatório: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser. Este conjunto de princípios se atrela, evidentemente, à noção de competências e à concepção de integração curricular que caracteriza os PCN, baseados na interdisciplinaridade associada à contextualização dos saberes, juntamente com a transversalidade.

Salientamos ainda, neste mesmo contexto propositivo, a influência do movimento Cidade Educadora, que inicia em Barcelona em 1994 e se propaga ao longo das décadas seguintes. A ideia principal deste movimento, apresentada na Carta das Cidades Educadoras (2004), e que será adotada na proposta de educação integral formulada ao final dos anos 2000 no Brasil, é a consideração do potencial educativo da cidade, em suas múltiplas possibilidades de ofertar aprendizagens extraescolares.

Um exemplo claro da concepção curricular que orienta a educação integral brasileira, com todos os elementos acima destacados, se encontra no Programa Mais Educação, instituído por Portaria Interministerial em 2007, que passamos a analisar a seguir.

3 | O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

O Programa Mais Educação, direcionado para o ensino fundamental, explora claramente os princípios educativos anunciados anteriormente, como é evidente nos seus materiais de divulgação, que sugerem possibilidades de arranjos para a ampliação do tempo de permanência na escola, com a criação do contraturno, com atividades que vão desde o acompanhamento pedagógico até as oficinas com componentes curriculares novos, de caráter artístico e cultural. A proposta curricular é desenvolvida principalmente na trilogia publicada pelo Ministério da Educação em três Cadernos: o Caderno Gestão Intersetorial do Território, que trata da estrutura organizacional e operacional da educação integral (BRASIL, 2009a); o Caderno Texto Referência sobre Educação Integral (BRASIL, 2009b), que trata dos princípios educativos; e o Caderno Rede de Saberes Mais Educação (BRASIL, 2009c), que apresenta sugestões para propostas pedagógicas.

Do ponto de vista organizacional, a organicidade dos sistemas de ensino, prevista nas Diretrizes (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2010b), se materializa com o princípio de intersetorialidade, explicitado no primeiro Caderno, definido como: “Articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas, visando o desenvolvimento social, superando a exclusão” (BRASIL, 2009a, p. 26). Pressupõe o esforço conjunto entre os Ministérios da Educação, Cultura, Meio Ambiente, Combate à fome, Esporte, Ciência e Tecnologia, Secretaria Nacional da Juventude. Portanto, a intersetorialidade é concebida como a forma de gestão da educação integral, baseada na confiança no potencial educativo

das políticas públicas setoriais, já que estas compartilham um mesmo ideal: garantia de proteção e cuidado dos cidadãos, de modo a promover uma educação integral como uma ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

Segundo o Caderno Texto Referência (BRASIL, 2009b), a intersetorialidade do ponto de vista da gestão da educação integral se refere, do ponto de vista dos saberes, à busca de soluções pedagógicas para a “articulação entre saberes clássicos e contemporâneos” tendo em vista o “combate às desigualdades sociais e a promoção da inclusão” (BRASIL, 2009b, p. 10). O documento enfatiza que a qualidade do ensino depende diretamente do dimensionamento do espaço e do tempo escolar, que precisam ser revistos na perspectiva do desenvolvimento integral, o que só seria possível pela articulação entre escola e comunidade, vindo a constituir uma “comunidade de aprendizagem, reunindo atores e saberes sociais, que constrói um projeto educativo e cultural próprio” (BRASIL, 2009b, p. 12). Ou seja, busca-se o “diálogo entre os diferentes saberes, as experiências comunitárias e os saberes sistematizados historicamente pela sociedade em campos de conhecimento” (BRASIL, 2009b, p. 33), o que constitui as redes de aprendizagem.

A educação integral proposta é baseada, portanto, na integração, não entre disciplinas escolares, que permanecem na proposta do Programa, mas sim entre saberes escolares tradicionais e saberes comunitários, com a possível superação da dicotomia entre o turno regular, com o currículo já existente, e o contraturno, com atividades de caráter complementar, artísticas e culturais, baseadas nas necessidades e experiências das comunidades locais.

Pretende-se dessa maneira ampliar as possibilidades formativas dos estudantes, contemplando, por meio de um currículo diversificado, as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva. Busca-se uma educação intercultural que concebe a comunidade como agente educador, assim como considera a cidade, com seus espaços culturais e de lazer, em seu potencial educativo, já enunciado pela ideia de cidade educadora.

Os saberes comunitários são explicitados no Caderno Rede de Saberes (BRASIL, 2009c), que consiste em sugestões para a formulação de propostas de educação integral, em turno integral. Os saberes se organizam em onze eixos: habitação; vestuário; alimentação; brincadeiras; organização política; condições ambientais; mundo do trabalho; curas e rezas; expressões artísticas; narrativas locais; calendário local. Além disso, são propostos macrocampos para o contraturno escolar, que são eixos do currículo que podem abarcar o estudo e a vivência de alguns destes saberes, escolhidos pela própria escola, sendo o macrocampo Acompanhamento Pedagógico obrigatório para todas as escolas que aderem ao Programa Mais Educação.

Enfatizamos que o Programa Mais Educação, concebido como uma ação indutora para a construção da educação integral brasileira, e não como uma prescrição curricular, traz sugestões para a formulação de currículos de turno integral e prevê a

autonomia das escolas, assim como a especificidade local. De fato, como evidenciam as inúmeras publicações que apresentam análises de experiências de educação integral nos diversos estados brasileiros (EM ABERTO, 2012), há uma evidente diversidade de possibilidades na composição dos currículos de turno integral.

4 | A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E A FORMAÇÃO INTEGRAL: ANTECEDENTES E PRESSUPOSTOS

Como procuramos apontar até agora, a integração curricular emerge como um importante princípio organizador do currículo, na perspectiva da noção de competências, a partir dos PCN. Ao final dos anos 2000, ou seja, passados dez anos, a questão da ampliação do turno escolar é instituída no cenário educacional, principalmente com a publicação de duas resoluções: as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de julho de 2010 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, de dezembro do mesmo ano.

Em relação à ampliação do tempo escolar, ambas as diretrizes se fundamentam em dois importantes documentos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. De fato, a ampliação gradativa do tempo de permanência na escola já estava prevista na LDB nos Artigos 34º e 37º. Além disso, itens do Artigo 3º mencionam a valorização da experiência extraescolar e a ênfase na cultura e no pluralismo de ideias, que serão adotados como princípios na proposta de educação integral. Já o ECA institui o direito à educação baseada no desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, assim como a ênfase nos valores culturais e artísticos de modo a assegurar a denominada proteção integral da criança e do adolescente.

Com base nestes dois documentos legais, as Diretrizes Curriculares de 2010 explicitam um outro cenário a partir da definição da nova meta da educação básica brasileira: o educar e o cuidar, tendo em vista assegurar a qualidade social da educação. Como analisamos em Bittencourt (2015), esta meta da educação definida em ambas as Diretrizes tem por base a organicidade dos sistemas de ensino, com suporte na gestão democrática e no regime de colaboração, princípios já estabelecidos desde a Constituição Federal de 1988, mas que amadurecem em uma concepção sistêmica de gestão educacional. Nesta, salientamos a ênfase na qualidade social da educação, definida a partir da centralidade no estudante e na aprendizagem, com ênfase no aprimoramento do acesso à escolarização, na permanência na escola e no incremento dos processos de inclusão. A qualidade proposta deve ser monitorada por meio de padrões mínimos de qualidade a serem assegurados pelas avaliações em âmbito nacional, dos diversos graus de ensino.

Neste contexto das políticas públicas brasileiras, com forte influência de órgãos internacionais de fomento, acompanhamento e controle dos resultados da educação,

é evidente como a educação integral surge como uma forma de assegurar a qualidade, prevendo estratégias, tais como: revisão dos espaços e dos tempos escolares; parcerias com órgãos governamentais e não governamentais de modo a assegurar outras experiências de aprendizagem; criação de redes de aprendizagem, incluindo a ampliação dos saberes escolares e dos espaços de aprendizagem, ou ainda as formas de acompanhamento pedagógico previstas para o contraturno escolar.

Neste contexto, a integração curricular perde sua importância e dá lugar a uma concepção de currículo atrelada à construção de redes de aprendizagem, que se refere à:

escolha de uma abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola que oriente o projeto político-pedagógico da escola e resulte do pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição dos eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem. (BRASIL, 2010a).

Além destes elementos definidores do currículo situados nas diretrizes legais, a proposta de educação integral na educação básica brasileira baseia-se também nas ideias de educadores como Anísio Teixeira e Célestin Freinet sobre a formação integral. A educação integral pretende realizar a formação integral das crianças e jovens em uma escola de tempo integral.

Neste sentido, um debate fundamental se dá sobre o próprio conceito de educação integral, uma vez que o termo educação integral é usado em contextos diversos e, embora nos pareça de significado evidente, adquire nuances ora com ênfase no tempo de escola, ora nos sujeitos em formação, ora nos aspectos de organização e gestão das instituições escolares, ora nos conhecimentos e saberes, ora nos modos de organização da integralização curricular.

Em uma síntese das expectativas sobre a educação integral no Brasil hoje, poderíamos afirmar que todos os aspectos mencionados no parágrafo anterior seriam a expressão da educação integral, ou seja, o conjunto de uma perspectiva integradora e integralizadora dos aspectos formativos dos sujeitos, culturais (dos conhecimentos e saberes) e organizacionais da instituição. Estes 3 (três) aspectos (formativos, culturais e organizacionais) tratam de diferentes dimensões do fenômeno educativo escolar.

A primeira dimensão é a finalidade educativa. A finalidade educativa é o guia, o parâmetro ético de todos os objetivos, estratégias, metodologias, organização, escolhas na escola. É o motivo principal da escolarização; a formação humana em nossa sociedade. Refere-se à inserção social, pensada de modo dialético, ou seja, das relações dos indivíduos e dos grupos, em sua condição social, como agentes sociais, reprodutores e criadores de cultura. A segunda dimensão é estética, configura, junto com a ética, os conteúdos presentes na formação. Não apenas os componentes curriculares planejados e explicitados, como também, e principalmente, os que se dão na ação e também de modo implícito nas interações na escola (GIMENO SACRISTÁN, 2000). A terceira dimensão é organizacional, da gestão, e, neste sentido, política, na

medida em que media as condições da vida cotidiana para a expressão intencional da finalidade educativa (ética) e dos conteúdos sociais (estética).

Não surpreende então o fato de os documentos oficiais listarem um conjunto de propósitos para a efetivação da educação integral. Como já descrito neste texto, tal lista inclui: temas transversais de relevância social; competência para usar os conhecimentos; formação para o trabalho; aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser; cidade educadora; proteção e desenvolvimento integral; articulação entre saberes clássicos e contemporâneos; combate à desigualdade social e a promoção da inclusão; comunidade de aprendizagem; saberes comunitários; educação intercultural; onze eixos de saberes; intersectorialidade; ampliação da jornada escolar. Estes muitos elementos aparecem nos documentos levando nosso foco para diferentes dimensões da educação integral, ética, estética e política. Compreender cada uma destas dimensões pode ajudar a implementar projetos de educação integral estabelecendo prioridades e estratégias.

Tendo isto em mente, apresentamos a seguir algumas referências de base sobre as dimensões ética (da finalidade educativa); estética (dos componentes curriculares explícitos e implícitos no uso dos espaços, tempos e interações cotidianas), e política (da gestão e organização).

No Brasil, as primeiras políticas de educação integral se deram com Anísio Teixeira (1900-1971). Duas vezes interrompidos por ditaduras, seus esforços pela educação estão registrados em livros e são marca indelével na história da educação brasileira. No entanto, vale lembrar que a universalização do ensino fundamental no Brasil só ocorreu na década de 1990.

Quando nos referimos à ética, à finalidade educativa, ou seja, à formação humana como finalidade da escola, consideramos um princípio. Ainda que a estética ganhe novos contornos frente aos tempos e à cultura, às possibilidades de reprodução e produção cultural, e a política se adequa a novos tempos, o princípio ético se mantém. Anísio Teixeira parte do princípio ético, de uma escola que valorize, sobretudo, a formação humanizadora. Ou seja, Anísio Teixeira fala desde uma perspectiva humanista (TEIXEIRA, 2007a; 2007b). Dito isto, vamos tentar apreender como este princípio foi por ele concretizado em objetivos, conteúdos e gestão.

Segundo Teixeira (2007a; 2007b; 2007c), a escola teria as funções de: preparar toda a população para formas de trabalho em que o uso das artes escolares fosse indispensável; instaurar uma forma de governo que exigisse participação consciente, senso crítico, aptidão para julgar e escolher; promover igualdade de oportunidades e, em uma perspectiva democrática e participativa, promover uma educação de muitos e para muitos.

Tendo elaborado as bases de seu pensamento nas ideias de Dewey (1836-1931), assim como aquele, Anísio Teixeira (2007b; 2007c) aposta na democracia e em uma educação para a democracia e cria uma teoria da educação baseada na experiência. Valoriza métodos ativos, bem de acordo com o pensamento pedagógico

da época (GADOTTI, 2004). No Brasil, a expressão destes novos ideais e modos de fazer pedagógicos, centrados no aluno, na atividade, na interdisciplinaridade das ciências, artes, ofícios, esportes, técnicas, é conhecido como Escola Nova. Ainda de acordo com sua época, Teixeira localiza na inteligência a resolução dos problemas humanos, com base na tradição de Kant e na psicologia construtivista (GADOTTI, 2004). Combina, ainda, método científico (investigação e validação pela experiência), valores morais (escolhas da ação), e bem-estar (respeito ao indivíduo). Inclui ciências, artes, esportes e ofícios no currículo. Tem um olhar para o trabalho, mas entende que a escola vocacional deve preparar o estudante para a escolha profissional, e não apenas para a necessidade do mercado (TEIXEIRA, 2007a; 2007b).

Alinhado com Dewey, para Teixeira (2007a) a ciência se mostrou insuficiente na melhoria da vida humana. Dewey (1980) propõe a filosofia para dar base ética à ciência, ainda emergente em sua época, como alicerce da sociedade. Para Dewey (1980), as mudanças sociais seriam o único meio de forjar novas personalidades. Por esse motivo, para ele era importante analisar as instituições à luz dos seus efeitos educativos e não separar a política da moral. Dewey (1980) refere-se à categoria de reconstrução, entendida justamente como revisão da experiência anterior em qualquer campo (seja ele filosófico, religioso, político, pedagógico), colocada a serviço de novos ideais.

Neste sentido, a finalidade educativa é o guia, a seta para onde os conhecimentos e saberes, com os quais se lida de modo científico, artístico, prático, lúdico, estão a serviço de uma nova sociedade e da formação humanizadora. Como Dewey, identifica o processo educativo como o próprio processo de pensamento no sentido de reconstrução mental da experiência.

Teixeira (2007a) resgata o saber socialmente relevante do currículo humanista; o realismo construído pela inserção histórica do ato educativo; a articulação entre fins e meios; a valorização das atividades da sala de aula e do professor; a questão da centralidade do sujeito, o que significava trabalhar o profundo envolvimento da pessoa na ação educativa. A criança e o jovem devem não apenas receber o conhecimento, mas desejá-lo, e trabalhar pessoalmente pela sua conquista.

Teixeira (2007a) propõe na escola o diálogo da ciência com a arte. Tanto a liberdade de pensamento quanto a liberdade de criação apontam para uma escola que, desestabilizada no seu papel de agência de controle e punição social, se torne um ateliê de todos os talentos humanos.

Em suma, poderíamos afirmar que nas bases da educação integral no Brasil, no pensamento de Anísio Teixeira, alinhado com Dewey, o valor humanista e o ideal de uma sociedade desenvolvimentista e igualitária, da razão científica e moral, da expressão artística e criativa, de autonomia, são os princípios norteadores da gestão das escolas, e, portanto, de sua arquitetura e espaços, do tempo necessariamente ampliado de permanência diária das crianças na escola, das prováveis formas de contratação de professores e pedagogos, da organização curricular.

Neste sentido, não seria descabido deduzir que no pensamento de Teixeira há uma proposta política para a infância e a juventude como um todo, e não apenas focada nas crianças e jovens em situação de risco, ou mesmo na prevenção quanto ao jovem infrator. Uma política para a infância interessante para todas as crianças e jovens, com uma escola com finalidade educativa humanista de acesso a todos, na perspectiva de um ideal de sociedade.

Outra referência importante para a educação integral é o pedagogo francês Célestin Freinet, contemporâneo de Anísio Teixeira. Freinet, em uma perspectiva inicialmente socialista e posteriormente anarquista, confiante no cooperativismo e na educação popular, assumiu seu compromisso não apenas com os estudantes, mas também com outros professores, sendo que criou junto com Elise Freinet a Cooperativa de Ensino Laico, que se tornou uma verdadeira empresa de produção de material didático e de publicação de documentos sobre educação (LEGRAND, 2010).

Eis um trecho do pensamento de Freinet (2001, p.5): “Orgulhosos de nosso passado, fortalecidos por nossa experiência, lançamos vanguardas vigilantes e esclarecidas. Mas todos nós juntos, educadores do povo, é que, mais adiante, entre o povo, na luta do povo, realizaremos a escola do povo”.

Em 1925 Freinet visitou a URSS, ocasião na qual o educador fez contato com a escola revolucionária russa, formulada por Blosnkiy e Pistrak. Nela se destacava o lugar central ocupado pelo trabalho, fundamento ontológico e social em Karl Marx, princípio organizativo do conhecimento e da sociabilidade em Célestin Freinet (LEGRAND, 2010).

Seu entendimento de uma escola totalmente inserida na produção e criação, com as crianças tendo acesso à realização, pode nos dias atuais parecer estranha, por conter as palavras trabalho e criança na mesma sentença. Mas trabalho, para Freinet, é o poder fazer, é a concretização prática, como um jornal, uma casinha para brincar, uma biblioteca, fazer neste sentido de produzir alguma coisa que as próprias crianças queiram fazer, que as crianças considerem um jogo de fazer, daí a ideia de jogo-trabalho, uma prática formativa, que ele irá usar em muitos de seus escritos:

Daqui para frente é esta a tarefa essencial da pedagogia: criar a atmosfera de trabalho e, ao mesmo tempo, prever e ajustar as técnicas que tornem esse trabalho acessível às crianças, produtivo e formativo. A criança sentirá então necessidade de materiais, de conhecimento. (FREINET, 1998, p.297).

A ideia é de crianças em atividade significativa, integrando pensar e fazer, em busca do conhecimento por necessidade da tarefa, e em ação coletiva, cooperativa. Para Freinet (1998; 2001; 2004), podemos considerar como elementos da educação integral: respeito à necessidade física e psicológica de agir no mundo; integração entre a escola, o entorno natural e o entorno humano; ação sobre o entorno e transformação deste. (participação); leitura, escrita, matemática, ciências, artes e tecnologia como ferramentas de registro, de expressão, de comunicação e de ação no mundo; ao mesmo tempo como resultantes de observação minuciosa, de pesquisa

e de experimentação. São ainda parte da organização para a educação integral: a própria sala de aula, concebida como um meio “técnico de vida” (das necessidades das tarefas cotidianas); auto-gestão por meio da cooperativa escolar (com objetivo de lidar com as finanças da turma e aprender matemática). Em termos de inserção social, considera-se ainda a integração do indivíduo ao coletivo; a expressão no texto livre compartilhada e elaborada também coletivamente; a integração do coletivo de crianças à comunidade como, por exemplo, o jornal escolar; a integração de diversos coletivos escolares como a correspondência interescolar, por exemplo; o respeito aos verdadeiros interesses da criança. Pensava ele que o estudo do entorno só faz sentido realmente quando há também um esforço para agir sobre ele e transformá-lo.

Podemos então perceber que o conceito de educação integral, ainda que nos pareça de simples compreensão, depende de nossas referências e valores, de nossas escolhas éticas, estéticas e políticas. Freinet, Anísio Teixeira, o Programa Mais Educação, todos tratam da ideia de uma educação integral e de escolas de educação integral. Claro que de lugares sociais diferentes, uma vez que Freinet foi um professor, Anísio Teixeira, um político administrador, pensou no sistema de educação, e o Programa Mais Educação se propõe a incentivar estados e municípios a desenvolverem políticas de educação integral.

Ainda assim, e sempre, a ampliação da jornada escolar estará a serviço de uma proposta ética, estética e política. Jornada ampliada com oficinas nos parece insuficiente, mas todo esforço neste sentido é, paradoxalmente, bem-vindo. Queremos ver o dia em que as políticas para a infância e a juventude no Brasil sejam de fato para todas as crianças, e pudermos superar a urgência de medidas para pessoas em risco social e jovens considerados infratores em potencial. Neste dia, o princípio educativo será o guia de uma proposta de educação integral onde a vida é o conteúdo, e a ampliação da jornada escolar uma consequência necessária da riqueza das oportunidades educacionais.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como procuramos apontar neste trabalho, a trajetória da integração curricular, conforme prevista nos documentos curriculares analisados desde o final dos anos 2000, é marcada por diversas modificações, desde a ênfase na interdisciplinaridade, tendo em vista sustentar a integração a partir da adoção da noção de competências, até a intersectorialidade associada à rede de saberes, que caracteriza a proposta de educação integral.

Finalizamos este trabalho destacando, primeiramente, que o debate a respeito da integração entre as disciplinas escolares, que caracteriza desde muito tempo a interdisciplinaridade, perde destaque no contexto das propostas do Ministério da Educação para a educação integral. Neste caso, é evidente o movimento de ampliação curricular, que se refere a fatores como a inclusão de outros saberes no contraturno,

ou às aprendizagens em outros espaços e tempos, para além da escola. Entretanto, sua integração permanece um desafio, principalmente considerando que este modelo de educação integral não questiona as disciplinas escolares tradicionais, nem mesmo a integração entre elas por meio, por exemplo, da interdisciplinaridade.

Desse modo, como salientam vários estudos (GALIAN e SAMPAIO, 2012; GUARÁ, 2009; CAVALIERE, 2009; COELHO, 2012) as dicotomias entre turno e contraturno, saberes escolares tradicionais e saberes comunitários, ou ainda entre aprendizagens escolares e extraescolares, parecem persistir e constituem o grande desafio da educação integral atual.

Concluimos afirmando que certamente uma escolarização integral requer a ampliação dos saberes, assim como outra concepção de aprendizagem, mais ampla em relação ao tempo e ao espaço escolar, como já era evidente em propostas anteriores de educação/formação integral no Brasil.

Entretanto, a mera justaposição de saberes e de experiências não basta para garantir uma formação integral. Ou seja, entre a ampliação curricular e sua efetiva integração, de modo a consolidar currículos de formação integral de fato, há um longo percurso a ser percorrido.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**: Classe, Códigos e Controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BITTENCOURT, J. O projeto educativo para a educação básica e a educação integral. In: BITTENCOURT, J. THIESEN, J., MOHR, A. (Orgs.). **Projetos formativos em educação integral**: investigações plurais. Florianópolis: NUP/CED, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL. Resolução nº4, de 13 de julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. Resolução nº7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Série Mais Educação**, Gestão Intersetorial do Território. Brasília: SECAD/MEC, 2009a.

BRASIL. **Série Mais Educação**, Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC, SECAD, 2009b.

BRASIL. **Série Mais Educação**, Educação Integral. Rede de saberes Mais Educação. Brasília: SECAD/MEC, 2009c.

CAVALIERE, A.M. Escolas de tempo integral *versus* alunos de tempo integral. **Em Aberto**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 22, (80) 65-81, 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2220/2187>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS (Proposta Definitiva). Novembro de 2004. Disponível em:<<http://www.cm-evora.pt/NR/rdonlyres/00004ead/awtuvhezgywlvffaxvjxlxizxmcnmct/Cartadascidadeseducadoras.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2014.

COELHO, L.M.C. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.

DEWEY, J. **Experiência e Natureza**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

EM ABERTO. Brasília, DF: INEP, 2012.

FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FREINET, C. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, C. **A pedagogia do bom-senso**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREINET, C. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2004.

GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. M. F. Educação integral em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem fronteiras**, 12 (2), 403-422, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/galian-sampaio.pdf>>. Acesso em 12 mai. 2015.

GIMENO SACRITÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 22, (80) 65-81, 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2221/2188>>. Acesso em 12 jul. 2014.

FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

JANTSCH, A.; BIANCHETTI, L. (Orgs.) **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LEGRAND, L. **Célestin Freinet**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LOPES, A. R.C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002a.

LOPES, A. R.C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

LOPES, A. R.C. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, p. 1-20, 2001.

LUCK, H. **Pedagogia da interdisciplinaridade**. Fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007a.

TEIXEIRA, A. **A Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007b

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. Rio de Janeiro: UFRJ. 2007c.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO do Brasil, 2010.

O PAPEL DO COORDENADOR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

Evaldo Batista Mariano Júnior

Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG
– Ituiutaba – Minas Gerais

Márcia Helena Silva de Oliveira

Escola Estadual Dr. Fernando Alexandre –
Ituiutaba – Minas Gerais

Valeska Guimarães Rezende da Cunha

Universidade de Uberaba – UNIUBE – Uberaba –
Minas Gerais

RESUMO: Os objetivos desse trabalho são refletir sobre as atribuições docentes do coordenador da Educação Integral e Integrada de uma escola pública de ensino fundamental do 1º ao 9º ano, da rede estadual de Minas Gerais, localizada na cidade de Ituiutaba/MG; analisar as problemáticas e desafios da equipe gestora para a implementação da prática pedagógica, a fim de contribuir com a formação continuada dos servidores para assegurar a qualidade do ensino. A metodologia utilizada para fins desse estudo, foi a pesquisa descritiva exploratória que busca descrever as características do objeto estudado, problematizar os fenômenos evidenciados e levantar hipóteses. As discussões elencadas subsidiaram o trabalho do coordenador da educação integral e integrada, e contribuiu com o processo de ensino e aprendizagem, tanto de docentes, quanto de discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar.

Educação Integral e Integrada. Desenvolvimento Educacional. Cultura. Prática Pedagógica.

1 | INTRODUÇÃO

Esse estudo visa discutir o papel da gestão escolar, especificamente as atribuições do coordenador da Educação Integral e Integrada de uma instituição pública da rede estadual de ensino da cidade de Ituiutaba/MG; refletir sobre as atribuições da direção e supervisão escolar, a fim de sensibilizar sobre quais são as responsabilidades de cada profissional na escola e apresentar os projetos de Educação Integral e Integrada desenvolvidos durante o ano letivo de 2018.

Nesse sentido, partimos da seguinte problematização: “Como deve ser a atuação profissional do coordenador da Educação Integral e Integrada? Qual o seu papel na escola? Como a gestão propõe as ações de ensino e aprendizagem?”.

Corroboramos com as palavras de Torres e Garske (2000, p.68), há que se considerar que o processo eletivo só será eficaz, quando amparado por critérios que permitam a verificação da competência na sua dimensão técnica e na sua dimensão política. Técnica, no que se refere ao conjunto de conhecimentos,

meios e estratégias de ação. Política, no que diz respeito ao compromisso do diretor, [supervisor e coordenador] eleito com o direcionamento a ser dado ao trabalho da escola. Tal direcionamento, entendemos, deve estar consubstanciado na clara determinação de assumir a tarefa educativa da escola: promover uma educação de qualidade para todos.

Esse trabalho tem como fundamentação teórica o livro *Dimensões da gestão escolar e suas competências* de Lück (2009), e o texto *La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas* de Lima (2000).

Diante do exposto, a gestão deve trabalhar de modo articulado, com o propósito de refletir sobre as práticas, elaborar e reelaborar estratégias educacionais, produzir formação continuada de professores, mediar conflitos no ambiente escolar, inserir a comunidade na escola, e atuar de maneira política, a fim de despertar no outro o interesse de fazer, de construir projetos educativos transformadores, ou quiçá, influenciar na formação de atitudes e comportamentos críticos que sejam produtores de mudança.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Contexto do Relato

A experiência aconteceu numa escola estadual pública localizada na região norte da cidade de Ituiutaba/MG. A escola conta com 44 servidores, sendo que na gestão escolar, atuam a diretora em período de dedicação exclusiva para atendimento às demandas da instituição nas áreas pedagógica, administrativa, financeira; uma especialista [supervisora] e um coordenador da Educação Integral e Integrada que atuam em dias e turnos alternados, matutino e vespertino. Tendo em vista, a escassez de recursos humanos no que se refere a gestão escolar, constata-se uma sobrecarga de atribuições e tarefas para os três profissionais que compõem a equipe gestora da escola. Esses profissionais atuam diretamente com discentes, docentes, equipe administrativa, serviços gerais, comunidade escolar, além de outros segmentos da sociedade, com vistas ao trabalho em rede e a consolidação de parcerias para o desenvolvimento das ações e projetos.

Outra consideração relevante, é que a escola está localizada numa região periférica. Sabemos a importância de um trabalho dinâmico e inovador em todas as dimensões da educação, seja ela pública ou privada, periférica ou não. Contudo, os desafios encontrados nesta instituição de ensino fazem com que o papel da equipe gestora, seja diferenciado, para empoderar e ascender os estudantes¹, professores e

1. O termo “aluno” possui sentido polissêmico, sendo um deles, de acordo com o dicionário Priberam “o que recebe de outrem educação, instrução”, portanto, sujeito passivo. No latim aluno significa “sem luz ou sem conhecimento”. Desse modo, adotamos a palavra estudante, visto que seu significado, segundo o dicionário Priberam diz respeito “a quem estuda, pessoa que frequenta qualquer estabelecimento de ensino”. Acreditamos no estudante como um sujeito ativo, participativo e colaborativo do seu processo de aprendizagem.

professoras, assim como a comunidade escolar nos diferentes aspectos educativos, culturais, esportivos, políticos e sociais.

O projeto atual da Educação Integral e Integrada desenvolvido na escola foi pensado de forma coletiva e estratégica, atendendo ao Documento Orientador da Educação Integral e Integrada do ano letivo 2018² disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais - SEE/MG, constituído também pelos macrocampos norteadores das ações a serem desenvolvidas, sendo estes selecionados considerando-se a demanda da comunidade escolar, a sustentabilidade para o desenvolvimento das ações propostas e as habilidades a serem desenvolvidas. As ações pedagógicas estão configuradas do seguinte modo: acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, Esporte e Recreação, Educação Alimentar e Etiqueta, Informática, Dança, Banda e Percussão, Oficina Interdisciplinar Cultura, Histórias e Memórias das Comunidades Tradicionais que tem como foco de ensino aprendizagens múltiplas nas áreas de música, dança, teatro, literatura de cordel, mosaico, práticas circenses, artesanato, canto coral, capoeira, cineclube, contos, escultura com cerâmicas, etno jogos, pintura e percussão.

3 | DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

O projeto da Educação Alimentar ocorre de segunda a sexta-feira sob o acompanhamento do coordenador da Educação Integral e Integrada para os/as estudantes (as) do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. No refeitório foram fixados diferentes comandos para que eles possam refletir e interiorizar os comportamentos adequados para o momento de se alimentar, dentre estes postura à mesa, utilização adequada de talheres conforme o cardápio oferecido. Frases instrucionais e formativas foram afixadas no ambiente, contribuindo com a sistematização do aprendido: “Ei fique atento à sua postura”, “Sente-se corretamente”, “O garfo a esquerda, a faca a direita, essa é a combinação perfeita”, “Gentileza gera gentileza”, “O silêncio vale ouro”, “Respeite o seu lugar na fila”, e “Este espaço é nosso, vou mantê-lo limpo” são exemplos de comandos positivos de regras de etiqueta que os/as estudantes (as) têm adotado na escola e, segundo relatos de familiares, têm difundido em casa. No cotidiano, observa-se a mudança comportamental, postural e atitudinal dos estudantes em relação aos momentos da alimentação, à aceitação dos ingredientes oferecidos nos cardápios, sendo estes muitas vezes enriquecidos com sugestões dos próprios estudantes e comunidade escolar. Percebe-se também o reconhecimento da importância de cada alimento oferecido. Considera-se ainda que os estudantes passaram a reconhecer a função social das refeições tanto nos aspectos sociais e econômicos quanto familiares.

Outro projeto que vem se destacando é a oficina de Banda e Percussão. Por

2. Disponível em: < <http://srebarbacena.educacao.mg.gov.br/images/DIPE/DIGEP/2018/Doc-Orientador-Educao-Integral-EF-2018-final-em-06.03.pdf>>. Acesso em 16 fev. 2019.

meio desta oficina, o professor instituiu o Grupo de Samba e Pagode denominado “Educasamba”. Os/as estudantes (as) tocam e cantam músicas nos eventos e datas comemorativas da escola. A Banda e o Grupo Educasamba também são convidados para realizarem apresentações artísticas em eventos na sociedade local e instituições, fato que aproxima a família da escola, promove a inserção social, refletindo positivamente na autoestima deles. Esse grupo musical conta ainda com a parceria de musicistas que tocam os instrumentos variados como teclado, guitarra, violão, flauta.

A oficina de Dança trabalha de modo interdisciplinar com a oficina de Banda e Percussão. O Projeto “Dança e corporeidade na escola: aguçando os sentidos da aprendizagem” foi pensada no intuito de se trabalhar as diferentes modalidades da dança, dentre estas: forró, axé, afro, country, pop, hip hop, balé clássico, entre outros. Outro aspecto a se considerar é a possibilidade de fazer com que as diferentes disciplinas da Educação Integral e Integrada “dialoguem” entre si no intuito de desenvolver um trabalho coletivo, de modo a potencializar os resultados alcançados.

Assim, compreendemos a Educação Física como um “espaço” de sociabilidade, desenvolvimento corporal, motor e intelectual, pois afeta significativamente os diferentes componentes curriculares nos quais os/as estudantes (as) estão inseridos. Desse modo, o projeto “Construindo talentos pela prática física”, tem como foco duas estratégias de atuação. A primeira diz respeito às atividades lúdicas, recreativas e de psicomotricidade, a fim de trabalhar o esquema corporal, lateralidade, coordenação motora, percepção do espaço, agilidade e convivência em grupo. A segunda diz respeito à formação de atletas no que compete ao preparo físico e psicológico³ para campeonatos em jogos estudantis, JEMG e interclasse, com êxito em várias modalidades esportivas nas quais os estudantes destacam-se na sociedade, dentre estas o Jogo de Xadrez, Vôlei e Handebol.

Além dos campeonatos e jogos que os alunos (as) participam, a gestão tem voltado o olhar para o aspecto cognitivo e afetivo, pois existe a clareza de que os princípios essenciais da infância devem ser resgatados, valorizados e trabalhados. O brincar torna-se um instrumento de aprendizagem, construção de relações interpessoais e capacidade de resolução de problemas. Os alunos (as) aprendem brincando, jogando e executando práticas diferenciadas. Mais do que conquistar vitórias e medalhas, as conquistas pessoais e interpessoais são relevantes. Houve melhora significativa nas relações interpessoais entre os estudantes e entre eles e a comunidade escolar; elevação da autoestima e inserção social.

O Projeto “Acompanhamento Pedagógico, reforçando o conhecimento no período extraturno”. São ofertadas aulas de Língua Portuguesa e Matemática cujo foco é adicionar conhecimento e complementar o trabalho desenvolvido no Ensino Regular por meio de estratégias e procedimentos diferenciados, utilizando a metodologia ativa como norteadora das práticas desenvolvidas. As ações acontecem de forma lúdica

3. Em parceria com a Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, por meio do Curso de Psicologia, é oferecido acompanhamento psicológico individual e em grupo aos atletas.

e criativa, por meio de oficinas, projetos e sequências didáticas. Exemplificando as práticas, o trabalho com a Literatura em que as professoras de Língua Portuguesa, incentivam a leitura por meio de diferentes estratégias, dentre estas o sarau literário que acontece ao final de cada bimestre, resultado de leituras cotidianas de diferentes gêneros textuais. Atividades diversificadas, leituras diversas, discussões, pesquisas e reflexão possibilitam o enriquecimento das produções textuais dos estudantes conforme os gêneros textuais trabalhados, com foco em diferentes temas, culminando com o reconhecimento dos autores do ano em um momento festivo na escola envolvendo toda a comunidade escolar. Para trabalhar o raciocínio lógico-matemático, a professora organiza jogos, brincadeiras de perguntas e respostas por meio das quais explora as operações matemáticas dos campos aditivo e multiplicativo, envolvendo as quatro operações: adição, subtração, multiplicação e divisão, além de refletir junto aos estudantes sobre as diferentes estratégias para a resolução de problemas e situações-problemas experienciados e deste modo conseguir que os estudantes descubram a flexibilização do sistema de numeração decimal. Uma das práticas exitosas é o Jogo de Xadrez, estratégia em que o professor trabalha o raciocínio lógico, o pensamento concreto, as múltiplas possibilidades de resolução de problemas, a concentração, a capacidade de alcançar resultados. O Jogo de Xadrez consiste numa prática da metodologia ativa em que “estudante aprende com estudante”, ou seja, os próprios estudantes tornam-se agente ativo e executam os procedimentos nas oficinas ensinando aos demais colegas e comunidade escolar. Como resultado deste trabalho, nos Jogos Estudantis de Ituiutaba – JEI/2018, os estudantes da Educação Integral e Integrada foram medalhas de ouro e prata na modalidade Xadrez. Reconhecimento que elevou a autoestima e autoconfiança dos estudantes, estimulando outros a participarem da oficina.

O projeto interdisciplinar “Memórias e histórias das comunidades tradicionais”, foi construído no intuito de mediar o conhecimento, por meio das diferentes linguagens da arte e da cultura. O objetivo desse projeto é desenvolver inteligências múltiplas, tendo em vista que o corpo discente dessa instituição de ensino é diversificado e advém dos diferentes setores da cidade. Conhecer as diferentes culturas, histórias e memórias por meio de pesquisa, visita ao Museu Antropológico de Ituiutaba, exploração do território onde se localiza a comunidade escolar, dos espaços e entorno, contribuíram para a valorização do conhecimento regional, cultural e social da cidade.

Com o objetivo de enriquecer as ações propostas na Educação Integral e Integrada, foram consolidadas parcerias com diferentes segmentos da sociedade local. Contudo, torna-se fundamental enfatizar que não se tratam de meras parcerias, mas sim parcerias que atendessem às necessidades da comunidade escolar manifestadas nos momentos de discussões e rodas de conversa. Percebemos uma carência, uma necessidade urgente de oferecer mais conhecimento que oportunizasse aos estudantes a sensibilização sobre a importância dos estudos para a iniciação no mercado de trabalho e também proporcionar momentos diversificados de lazer e recreação,

para muitos oportunizados apenas na escola. Deste desejo coletivo, consolidamos parcerias com a Universidade Aberta Integrada - UAITEC, onde os estudantes tiveram o primeiro contato com a metodologia híbrida participando de cursos de formação continuada por meio de EAD – Educação à Distância. Os estudantes realizaram cursos diversos escolhidos no UAITEC e após a conclusão de cada curso, recebiam a certificação e iniciavam novos cursos profissionalizantes, iniciando assim a construção dos currículos profissionais.

Outra parceria firmada foi com uma Psicóloga especialista em comportamento humano que no decorrer do ano desenvolveu o Projeto “A descoberta de dons”, propondo inúmeras atividades, rodas de conversa e palestras com profissionais das diversas áreas para reflexão sobre pontos positivos e negativos de cada profissão, além dos mecanismos para a formação e inserção no mercado de trabalho. Os/as estudantes (as) exploraram temáticas sobre perspectiva de vida, autoconhecimento, ética, comportamento organizacional, liderança, trabalho em equipe, por meio do relato de experiência dos profissionais e pesquisas no laboratório de Informática, realizaram testes vocacionais, conheceram as profissões de advogado, policial, bombeiro, médico, enfermeiro, nutricionista, psicólogo, engenheiro, professor, assistente social, arquiteto, sendo uma importante estratégia no momento da escolha profissional. Os/as estudantes (as) relataram que essa oportunidade foi de extrema relevância, haja vista, o desconhecimento que alguns apresentavam em relação as profissões.

Em parceria com o Serviço Social da Indústria - SESI de Ituiutaba, os estudantes participavam de atividades esportivas, recreativas e de lazer, tais como, atletismo, vôlei, futsal, basquete, peteca e dentre as preferidas, a Natação. Essa prática esportiva potencializou o fortalecimento e condicionamento físico dos estudantes, contribuiu para elevação da autoestima, respiração e mostrou-se como um recurso que ultrapassa os conhecimentos da sala de aula, pois em práticas grupais, os estudantes trabalham a convivência, o cuidado consigo e com outro, respeito, regras e posturas. Cabe salientar que o comportamento apresentado pelos estudantes foi aplaudido pelos profissionais de Educação Física, responsáveis por supervisionar as atividades no SESI.

Para divulgar ações desenvolvidas em 2018, criamos a Folha da Educação Integral e Integrada, com o registro e ampla divulgação das práticas inovadoras e exitosas que acontecem nessa modalidade de ensino. Concomitante a esta ação, a coordenação tem a intenção de gravar um vídeo institucional apresentando o cotidiano das aulas, depoimentos de estudantes, professores (as), familiares e comunidade escolar sobre a importância do trabalho desenvolvido. Realizou-se a 1ª Mostra da Diversidade Cultural, apresentação dos espetáculos Circo do Xandão e Negritude do Xandão, Workshop afro, Projeto Atlematicando, dentre outras inúmeras ações.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Coordenar a Educação Integral e Integrada, requer do profissional uma performance de trabalho criativa e mediadora, pois é necessária a prática dialógica nos relacionamentos interpessoais com todos os servidores da escola, estudantes, familiares e comunidade escolar. Neste contexto, a função de coordenador, exige uma postura firme, pontual e exigente para que o trabalho da Educação Integral e Integrada se efetive na prática. Importante salientar que a função de coordenador, requer do profissional constante aperfeiçoamento metodológico, tanto teórico, quanto prático, haja que ele é o profissional na escola responsável por orientar a prática docente, a partir das especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cabe acrescentar que dentre essas atribuições é necessário articulação com o ensino regular e principalmente com a supervisora da escola, pois atividades culturais, esportivas e sociais são importantes, desde que não prejudique o desenvolvimento pedagógico dos estudantes.

Torna-se necessário então, acompanhar o planejamento e o desenvolvimento pedagógico dos/as docentes, oferecer suporte no que se refere ao material didático, construir e proporcionar sistematicamente formação continuada⁴ para que os/as professores (as) repensem, reflitam, tematizem as práticas de ensino e reconstruam-nas de modo que realmente façam sentido para os estudantes, e transforme de forma significativa a maneira dos/as educandos (as) pensarem, agirem e se comportarem.

Para desenvolver práticas competentes nesse sentido, atuando como líder e mentor da qualidade do processo ensino-aprendizagem, o diretor escolar e o coordenador pedagógico adota uma série de cuidados, dentre os quais: a prática regular de observação do processo ensino-aprendizagem na sala de aula; a realização de análise dos aspectos observados, com o objetivo de desenvolver a compreensão a respeito de como maximizar a aprendizagem dos/as alunos (as) na sala de aula; o *feedback* reflexivo com os/as professores (as) a respeito dos aspectos observados; o registro organizado de toda essa experiência em portfólio, de modo a construir os degraus do desenvolvimento contínuo e o envolvimento dos/as professores (as) na observação de aulas ministradas por seus colegas (LÜCK, 2009, p. 101).

O coordenador deve ter um perfil equilibrado para mediar os conflitos, situações de dificuldades de aprendizagem, relações interpessoais, existentes no âmbito da escola. A indisciplina causada pelos estudantes requer um olhar diferenciado cuja mediação não tenha como foco principal ações punitivas ao estudante tais como advertência escrita, suspensão ou expulsão escolar, mas sim, por meio de uma prática dialógica promover a sensibilização diante do ocorrido e das consequências dos atos de indisciplina de modo a responsabilizá-lo junto à própria família para que as atitudes transgressoras ao Regimento Escolar sejam corrigidas. Na concepção da gestão escolar, a mediação conduz à reflexão sobre as próprias atitudes e comportamentos; o estudante torna-se capaz de compreender que é passível de erros e acertos, uma condição humana

4. Semanalmente em atendimentos individualizados e nos Módulos de Estudo. Quinzenalmente nos encontros coletivos, com mediação do Coordenador da Educação Integral e Integrada, da Diretora, da Especialista, dos professores e parceiros da escola.

para o próprio desenvolvimento, mas que as escolhas certas levarão a caminhos promissores. Acreditamos principalmente que a escola deve ser o “lugar” do estudante, por isso um espaço de acolhimento das diferenças, de aprendizagem, de construção de autonomia e autoria, de construção coletiva e respeito às individualidades.

No que tange a indisciplina, é necessário considerar as orientações previstas no Programa de Convivência Democrática na Escola proposto pela SEE/MG⁵. Também é relevante refletir sobre qual é o momento mais apropriado para requerer apoio do coordenador. Em termos quantitativos de uma escala de “0 a 10” de acordo com a gravidade do problema, o ideal é que de “0 a 5”, o/a professor (a) se responsabilize pela mediação dos conflitos e faça as intervenções necessárias para solucionar a indisciplina, uma vez que a indisciplina é comum nas escolas e na maioria das vezes está relacionada a situações corriqueiras na sala de aula ou nos espaços onde as aulas estão sendo desenvolvidas. Quando os conflitos atingem a proporção de “6 a 7” em termos de atitudes e comportamentos disruptivos - é o momento de acionar o coordenador para uma intervenção mais aprofundada. Na proporção de “8 a 9”, as intervenções do professor e do coordenador já se mostraram insuficientes, quando se reporta a especialista escolar para que estratégias de mediação mais elaboradas sejam pensadas, a fim de solucionar o problema. Quando as estratégias de mediação não foram suficientes para resolver a indisciplina, reportar o caso à direção para ações coletivas de mediação. Assim, não se banaliza o atendimento e as mediações de conflito realizados pela equipe pedagógica e gestora da escola. Cotidianamente, cabe ao coordenador da Educação Integral e Integrada assim como à especialista, informarem à direção os fatos ocorridos e como se deram as mediações de conflitos para juntos, em equipe, pensarem nas melhores estratégias de resolução dos problemas.

De acordo com Libaneo,

O diretor escolar coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente (LIBÂNEO et al, 2008, p. 335).

Lück (2000, p. 28), complementa o pressuposto de tal enfoque corresponderia ao reconhecimento de que a maior responsabilidade do diretor reside na liderança, orientação e coordenação das atividades docentes, o que é verdade. No entanto, essa atuação demanda o domínio de competências muito mais complexas do que as docentes, e a atenção sobre muito mais situações do que as restritas à sala de aula.

Ainda no que concerne à indisciplina é importante considerar o “tempo escolar⁶”. Neste contexto, torna-se fundamental o planejamento de aulas e ações embasadas em conhecimento técnico e científico para utilização de diferentes metodologias; conhecer

5. Disponível em < <http://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2017/09/19154759/Programa-de-Convive-CC%82ncia-Democr%C8%81tica.pdf>>. Acesso em 16 fev. 2019.

6. Período em que o estudante da Educação Integral e Integrada se dirige e permanece no ambiente escolar, sendo este período de aproximadamente 12 horas diárias, considerando-se que os alunos da zona rural chegam à escola a partir de 6h10min e retornam às 18h15min.

a realidade dos estudantes para elaboração das estratégias; prática dialógica e trabalho em equipe junto aos professores do Ensino Regular para nortear as ações, uma vez que uma modalidade de ensino complementa a outra, sendo segmentos integrados; criatividade e dinamismo para que as aulas se tornem interessantes, instigantes despertando o interesse e o desejo de permanência do estudante no ambiente escolar.

Para tal, é essencial a escuta ativa, reflexão e tematização das práticas. É relevante pensar como os/as docentes têm efetivado as práticas de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, considerar a metodologia ativa no planejamento de atividades ou tarefas que estimulem o desejo de realizá-las, poderão minimizar o índice de indisciplina, tendo em vista que os/as estudantes, estarão mais envolvidos nas atividades propostas pelos professores.

Outro desafio para a gestão é lidar com a formação dos profissionais designados para atuarem na Educação Integral e Integrada, haja vista que trata-se de uma modalidade de ensino permeada pela diversidade e complexidade no planejamento das ações.

Uma queixa recorrente - é a falta de envolvimento dos estudantes nas atividades pedagógicas. Eles apreciam a convivência em grupo na escola, entretanto não têm adesão significativa nas atividades propostas em algumas oficinas, mesmo sendo essas uma escolha coletiva. É comum determinados docentes procurarem a coordenação com as seguintes falas:

Ele não gosta de estudar. (Professor A).

Tudo que eu proponho, ele ou ela não faz. (Professora B).

Ele foge da minha aula. (Professora B)

Ela não participa das aulas, não sei o que ela faz aqui. (Professor A).

Importante, considerar que esses não são discursos generalizados da equipe de professores da Educação Integral e Integrada, mas de determinados professores que têm apresentado dificuldade na execução e desenvolvimento da proposta, mantendo-se arraigados nas práticas do ensino regular. Essencial seria que tais professores participassem efetivamente de todos os momentos de formação continuada oportunizados pela escola e aprofundassem os estudos da metodologia ativa para que haja uma mudança nas práticas pedagógicas.

Segundo Tardif (2002), a profissão docente exige o domínio de conhecimentos especializados e formalizados, intermediados por conhecimentos científicos, que, no caso do magistério, vem sustentar a prática docente. De acordo com este autor, os saberes profissionais da docência são o domínio dos conteúdos, a didática flexível e versátil e os conhecimentos científicos. Com base nesses saberes, existe um pensamento de que os docentes terão condições profissionais de exercer a profissão utilizando metodologias diferenciadas, propondo assim objetivos e metas necessárias para suprir as necessidades do corpo discente. Neste contexto, atuar na Educação

Integral e Integrada requer do profissional muito além da formação teórica, científica e metodológica. Exige habilidades⁷ específicas para se desenvolver as oficinas propostas nos macrocampos que compõem a matriz curricular. Por ora, fica o questionamento: Os servidores têm procurado aperfeiçoar as práticas para que de fato, executem com eficiência as ações no desenvolvimento das oficinas?

Para Lima (2000) a reflexão deve existir de forma coerente e concreta a partir de uma dimensão formativa,

Devendo [os servidores], o educador, alunos e pares aprofundarem “o aprender a aprender” para benefício do próprio homem e ir além, visto que a prática do educador traduz o modo de agir do mesmo, daí observa-se que o educador como profissional reflexivo, dentre outros pontos, deverá: organizar o trabalho pedagógico através da ação comunicativa entre si e o mundo vivido; considerar os conhecimentos humanos sempre articulados a outros conhecimentos, tomando-se o cuidado de evitar a fragmentação dos saberes; tornar a sala de aula um espaço de solidariedade, onde as diversidades culturais sejam respeitadas; favorecer o desenvolvimento do aluno nos aspectos cognitivo, emocional e moral através de um ambiente agradável; envolver a comunidade na construção dos objetivos da escola em todas as suas dimensões (LIMA, 2000, p. 117).

Outro fator relevante ao aprimoramento das ações, tematização e efetivação das práticas é o estudo do Documento Orientador da Educação Integral e Integrada que norteia de forma minuciosa o fazer pedagógico no cotidiano dessa modalidade de ensino.

Diante disso, surge a importância de refletir sobre como despertar o interesse dos estudantes para as diferentes áreas do conhecimento e não apenas para aquelas em que demonstra motivação e habilidades individuais. Acreditamos que é por meio da construção de identidades pedagógicas, esportivas, artísticas e culturais que o estudante consolidará a própria interdisciplinaridade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS PARCIAIS

As implicações dessa experiência contribuirão para efetivação do trabalho do coordenador da Educação Integral e Integrada, bem como, dos/as professores (as) da escola, uma vez que, o diálogo proposto nesse estudo, será desenvolvido na reunião de Módulo 2, em caráter formativo, a fim de refletir sobre a atuação da gestão, da docência e tematização das práticas.

Enquanto coordenador da Educação Integral e Integrada, tem-se estimulado o desenvolvimento integral do/a educando (a), de modo a contribuir com a formação humana e educação familiar que atualmente é compartilhada com a escola. Com este pensamento, o educador torna-se um sujeito interdisciplinar, pois objetiva-se romper o paradigma de que o/a professor (a) ao assumir um componente curricular específico possa ministrar outros tipos de conhecimento, desde que esteja capacitado para executar as práticas. O plano de gestão propõe que os professores ampliem a

7. Professor (a) deverá ter habilidades e conhecimento técnico nas áreas Musical, Teatral, Artesanal, Dança, Educação Tecnológica, Capoeira, Esportes, Artes e Cultura em Geral.

própria atuação com criatividade e autonomia. Assim, o professor que desenvolve a disciplina de banda fanfarra, tem demonstrado resultados positivos trabalhando os conhecimentos da banda marcial enriquecidos com atividades de teatro, canto coral, convivência em grupo, respeito às regras, cuidados com o próprio corpo. A Educação Física e a Matemática promovem práticas multidisciplinares desenvolvendo jogos de raciocínio lógico junto a atividades psicomotoras e esportivas. Nestes exemplos, é possível perceber que os professores trabalham áreas distintas do conhecimento, agregando ainda mais saberes às oficinas, valorizando os espaços escolares e os momentos de aprendizagem.

É essa visão de Educação Integral e Integrada que se pretende consolidar nas práticas dos docentes e servidores de uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais, cujo principal lema da gestão é o respeito e valorização à diversidade. (Re) conhecida na comunidade escolar como “Uma escola de todos para todos!”.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.; **Educação escolar: políticas estrutura e organização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação).

LIMA, Paulo Gomes. La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**. San Ángel, México, os D.F.: , v.XXX, n.03, p.117 - 127, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27030305.pdf>. Acesso em 14 de jun. 2018.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba/PR: Editora: Positivo, 2009, p. 101.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. In: Em Aberto, nº 72 (Gestão Escolar e Formação de Gestores), Jun de 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução: Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, Artemis; GARSKE, Lindalva Maria N. **Diretores de Escola: o desacerto com a democracia**. In: Em Alberto, Brasília, v.17, n. 72, 2000.

PROJETO GUAPORÉ DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ARIQUEMES-RO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA INTERRUPTÃO DO PROGRAMA

Francisco Roberto da Silva de Carvalho

Instituto Federal do Mato Grosso do Sul
Naviraí, MS

Silvana de Fátima dos Santos

Instituto Federal de Rondônia
Ariquemes, RO

Carmem Tereza Velanga

Universidade Federal de Rondônia
Porto Velho, RO

RESUMO: Este artigo é uma reflexão sobre desfecho do Projeto Guaporé de Educação Integral no município de Ariquemes-Rondônia e teve como objetivo geral analisar desde a implantação até o encerramento forçado do programa, buscando entender o porquê da interrupção no município. O estudo tem por justificativa a importância que a temática da Educação Integral vem conquistando no contexto das políticas públicas educacionais recentes com consequente necessidade de aprofundamento sobre o tema. A metodologia da pesquisa utilizada foi à pesquisa bibliográfica e documental. As considerações apontam para o desleixo e desgovernança por parte dos gestores estaduais, a imposição da implantação da escola militar e a falta de respeito a homenagem feita ao ambientalista Chico Mendes, com a alteração do nome da

escola.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Guaporé. Políticas públicas. Educação integral. Gestão educacional.

ABSTRACT: This article is a reflection on the outcome of the Guaporé Project for Integral Education in the municipality of Ariquemes-Rondônia and its general objective was to analyze from the implantation to the forced closure of the program, trying to understand the reason for the interruption in the municipality. The study has as justification the importance that the thematic of Integral Education has been conquering in the context of the recent educational public politics with consequent need of deepening on the subject. The research methodology used was bibliographic and documentary research. The considerations point to the neglect and mismanagement by the state managers, the imposition of the military school and the lack of respect paid to the environmentalist Chico Mendes, with the change of the name of the school.

KEYWORDS: Guaporé Project. Public politics. Integral education. Educational management.

1 | INTRODUÇÃO

No Estado de Rondônia em 2011 pensou-se na criação de um Projeto de Educação

Integral, e no ano de 2013 entrou em funcionamento o Projeto Guaporé em algumas escolas do Estado de Rondônia para atender as escolas de ensino fundamental e médio, sendo que a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Alves Mendes foi uma das escolas escolhidas para ser escola piloto do Projeto no município de Ariquemes.

A educação integral desenvolvida em Ariquemes sofre oscilações, pois os modelos pensados são variados e os investimentos não são os mais adequados para suprir toda a necessidade das propostas de cada projeto. Pensado no alcance social, na organização do trabalho, no currículo significativo e no desempenho escolar deve-se repensar a maneira de ver a escola, sendo que é um grande desafio que todos os agentes envolvidos na educação devam buscar uma renovação por meio de inovações curriculares, culturais e novas dimensões do ato que é educar.

A problemática deste estudo nasce da necessidade de buscar informações sobre a origem e o desfecho do Projeto Guaporé no município de Ariquemes, perante essa realidade e de outras situações vivenciadas em minha experiência na educação, surgiram as indagações que mediaram o desenvolvimento da pesquisa, tais como: De que forma foi a implantação do Projeto Guaporé no Estado de Rondônia e em particular na Escola Estadual Francisco Alves Mendes Filho? Como foi o processo de interrupção do Projeto Guaporé na escola Francisco Alves Mendes Filho?

Com base nestes questionamentos, esta pesquisa teve os seguintes objetivos:

2 | OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Analisar o processo de implantação e desfecho do Projeto Guaporé de Educação Integral em Rondônia na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Alves Mendes no município de Ariquemes buscando entender o porquê da interrupção.

2.2 Objetivos Específicos

1. Descrever o processo de implantação do Projeto Guaporé em Rondônia e na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Alves Mendes no município de Ariquemes;
2. Relacionar os fatos que contribuíram para a ruptura do Projeto Guaporé na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Alves Mendes no município de Ariquemes.

3 | A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO GUAPORÉ EM RONDÔNIA

O Projeto Guaporé de Educação Integral de Rondônia foi aprovado com implantação gradual a partir de 2013, nas escolas estaduais de Rondônia, pela

Resolução Nº 1074/12-CEE/RO, de 05 de novembro de 2012 e publicado no diário oficial do Estado de Rondônia Nº 2121 de 18 de dezembro de 2012.

Com o propósito de criar uma política educacional que possa diminuir a pobreza, pela ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, mantendo a qualidade e o progresso do desempenho escolar, que o Governo de Rondônia, por meio da coordenação da Secretaria de Estado da Educação, apresentou “Projeto Guaporé de Educação Integral em Rondônia”, que foi implantado, de forma gradual, nas Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Rondônia, ano letivo de 2013.

Segundo o Projeto de criação (RONDÔNIA, 2013), a concepção de Educação Integral pensada consiste na junção da educação e do desenvolvimento integral na perspectiva multidimensional, uma vez que a educação deve ter como eixo norteador a construção de relações que busquem o aperfeiçoamento humano.

Sendo assim, conforme o Projeto de criação (RONDÔNIA, 2013, p. 04), foi pensado então uma política pública “[...] consistente para a formação integral do cidadão, para a ampliação das oportunidades educacionais e da escolarização líquida da população e para o desenvolvimento econômico e social”.

No Projeto Guaporé de Educação Integral em Rondônia, as Escolas estaduais foram escolhidas de acordo com a localização, e aspectos sociais e baixos índices de desempenho escolar.

Na construção deste projeto foram pesquisadas várias experiências de Educação Integral e também o Projeto Burareiro de educação em tempo integral que foi implantado nas escolas da rede municipal de ensino do município de Ariquemes em Rondônia, usando assim, ideias, estratégias e direcionamentos pedagógicos, trazendo as características e desejos da população rondoniense (CARVALHO, 2018).

O arcabouço do Projeto Guaporé de Educação Integral também foi orientado pelas direções do Programa Mais Educação, que foi usado pelo Governo Federal para a promoção e fomento da ampliação da jornada escolar, otimizando locais e dando mais oportunidades com a intenção de contribuir para a redução das desigualdades sociais e valorizando a diversidade cultural de cada região (RONDÔNIA, 2013).

A princípio projeto pretendia atender as escolas com indicadores baixos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB¹, além, das áreas com vulnerabilidade social que exigissem mais atenção das políticas sociais e educacionais.

Conforme está no projeto de criação de 2013 o programa pretendia também, por meio de aportes teóricos e de legislação:

[...] contemplar a ação de trabalho dos profissionais em educação, universitários e agentes culturais, fortalecer os laços entre comunidade e escola, além de servir de espaço de experiências para os futuros profissionais (estagiários), através das atividades de inclusão oferecidas dentro do ambiente educacional (RONDÔNIA, 2013, p. 05).

1. IDEB – O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/ideb>

O projeto se justificava pela universalização do acesso à educação pública de qualidade, com intenção de atender a 100% da clientela escolar do ensino fundamental dessa etapa da Educação Básica. Mas, pensando no desempenho escolar, segundo o IDEB, o nível fundamental apresenta necessidades de fortalecimento, para garantir a melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos, aumentado assim, os índices das avaliações escolares externas.

Conforme o Projeto de criação, o Governo do Estado vinha empreendendo esforços visando garantir:

[...] a equidade, a melhoria da qualidade de ensino, a democratização da gestão escolar pública e pela escola inclusiva de qualidade para todos, alguns fatores parecem balizar a emergência, a possibilidade e a viabilidade de um projeto de Educação Integral do Estado de Rondônia, que aponte para o avanço gradual na ampliação de tempos, espaços e ações pedagógicas voltadas à aprendizagem nas escolas da capital e do interior (RONDÔNIA, 2013, p. 8).

Voltou-se a partir daí a necessidade de implantar o Projeto de Educação Integral como meio de solucionar alguns desses problemas e garantir a universalização da educação, como um direito fundamental de todos.

Por ser a Educação Integral de acordo com o projeto de criação:

[...] modalidade de oferta presente na legislação de ensino e tem sido apontada no cenário educacional como uma das experiências mais significativas e recomendada por educadores como ideal para que a escola desenvolva a contento seu papel social e educativo. As escolas-parque, idealizadas por Anísio Teixeira e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) pensados por Darcy Ribeiro são exemplos dessas experiências (RONDÔNIA, 2013, p. 08).

Pensando assim, o Governo do Estado de Rondônia, por intermédio da SEDUC, implantou “Projeto Guaporé de Educação Integral”, nas escolas da rede Pública estadual de ensino do Estado, com o objetivo de ofertar a “Educação Integral com jornada ampliada para 10 horas diárias de efetivo trabalho escolar, favorecendo a aprendizagem sob a perspectiva da cidadania, da diversidade e do respeito aos direitos humanos” (RONDÔNIA, 2013, p. 08).

Um outro propósito do Projeto Guaporé é a formação do sujeito crítico, responsável por si mesmo e com o mundo em seu entorno, por meio de ações de inclusão, promovendo a igualdade e equidade no ensino, e observando os pilares da educação: “aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser”, em um momento que os sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, é mister conceber a educação como um todo. Essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais (DELORS, 2003), contudo esses pilares estão mais integrados a preparação para o trabalho do que a educação, propriamente dita. São oriundos de pensamentos neoliberais, e decorrentes da alienação das relações sociais do capitalismo.

Em relação a matrícula dos alunos no projeto é única², e deve constar na ficha a

2. Parte das escolas que oferecia o Projeto Guaporé realizava suas atividades pedagógicas em dois turnos, com aulas do currículo base comum pela manhã e à tarde, gerando em determinados horários um grande número de

observação que o estudante frequenta a etapa de ensino em tempo integral.

O Currículo escolar do Projeto Guaporé de Educação Integral é organizado de acordo com as DCN e o Referencial Curricular Estadual (RCE), contemplando a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a Parte Diversificada e os Eixos Temáticos, detalhados na Matriz Curricular do projeto (CARVALHO, 2018).

Município	Escola	IDEB					
		5º ano Ensino Fundamental			9º ano Ensino Fundamental		
		2013	2015	Meta 2017	2013	2015	Meta 2017
Porto Velho	EEEFM Professora Flora Calheiros Cotrin	---	---	---	2.7	3.5	4.3
	EEEM Professor Francisco Desmorest Passos (Distrito de Nazaré – Baixo Madeira)	---	---	---	3.0	---	3.5
	EEEFM Ulisses Guimarães	4.3	5.6	4.9	3.2	4.4	5.2
	EEEFM Marcos de Barros Freire	---	---	---	2.7	2.8	4.4
	EEEFM Bela Vista	---	---	---	3.5	3.9	3.7
	EEEF Juscelino Kubitschek de Oliveira	---	---	---	2.1	3.7	4.8
Ariquemes	EEEFM Francisco Alves Mendes Filho	4.5	5.5	5.4	3.9	3.6	4.6
Buritis	EEEF Francisco José Chiquilito Erse	6.4	6.2	5.1	---	---	---
Cacoal	EEEFM Celso Ferreira da Cunha	---	---	---	4.0	3.8	4.8
	EEEF Carlos Drummond de Andrade	---	---	---	4.0	4.9	4.6
Espigão do Oeste	EEEFM Jean Piaget	5.8	---	6.0	5.2	4.4	5.0
Guajará-Mirim	EEEF Capitão Godoy	---	5.3	5.4	3.4	3.6	4.7
	EEEF Alkindar Brasil de Arouca	---	---	---	2.2	3.4	4.6
Nova Mamoré	EEEFM Casimiro de Abreu	4.9	6.1	5.4	3.8	3.7	4.6
Jaru	EEEF Nilton Oliveira de Araújo	4.9	6.5	5.4	---	---	---
Ji-Paraná	EEEF Silvio Micheluzzi	5.3	5.6	5.3	4.0	3.8	4.6
Ouro Preto	EEEFM Monteiro Lobato	6.5	6.4	5.6	3.8	3.8	4.9
Pimenta Bueno	EEEF Professor Valdir Monfredinho	5.8	5.4	5.3	---	---	---
Rolim de Moura	EEEF Monteiro Lobato	6.0	6.6	5.5	---	---	---
Vilhena	EEEF Dep. Genival Nunes da Costa	5.2	---	5.1	3.8	4.3	4.3
Escolas Estaduais em Rondônia		5.4	5.7	5.2	3.7	4.0	4.7

Tabela 1 - Relação dos municípios e das escolas que implantaram o Projeto Guaporé e nota do IDEB do Ensino Fundamental

Fonte: Carvalho (2018, p.99).

Todas as escolas citadas na Tabela 1, já participavam do Projeto Mais Educação,

alunos na escola (Informação obtida, em conversa com a Coordenadora do Projeto Guaporé da SEDUC).

do Governo Federal, e atendem parte dos alunos do ensino fundamental e, com o projeto tiveram o atendimento integral em jornada diária ampliada para todos os estudantes matriculados, no diurno, tanto para o fundamental como para ensino Médio.

Na visão da SEDUC, de acordo com o documento de criação do Projeto Guaporé de Educação Integral, este programa vem a ser uma medida de garantia para uma boa educação e com qualidade educacional para os matriculados nas escolas relacionadas acima, e que a melhoria da aprendizagem desses alunos também seria significativa.

O Projeto foi implantado, gradativamente a partir do ano letivo de 2013, iniciando por 20 escolas, de 13 Municípios, selecionadas, dentre aquelas que apresentam o menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e maior taxa de violência. Com o atendimento inicial a 12.317 (doze mil trezentos e dezessete) estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (RONDÔNIA, 2013).

O PROJETO GUAPORÉ DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ARIQUEMES

No município de Ariquemes a escola que foi escolhida para iniciar o Projeto Guaporé de Educação Integral foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Alves Mendes Filho (Chico Mendes), que está localizada no bairro Setor 09 em Ariquemes, Rondônia, regulamentada pelo Decreto de criação nº 4934 de 28/12/90, autorizada para funcionamento pela nova Portaria nº 0734/2004, e esteve sob a direção “D1” de janeiro de 2011 a março de 2017.

A princípio em 2013, o projeto inicial era para alunos do fundamental e para o 1º ano do ensino médio, sendo que a implantação foi gradativa para os demais anos do ensino médio.

A justificativa para a implantação do projeto tem como finalidade principal diminuir os índices de evasão e reprovação, bem como o aumento da performance escolar nas avaliações internas e externas dos alunos do ensino fundamental e médio. Para isso a escola pretendeu aumentar a jornada estudantil, com intuito de garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola, oferecendo uma educação de qualidade e gratuita que atendia às necessidades dos alunos, por meio da formação integral.

Analisando as notas do IDEB, chegamos nas seguintes conclusões³, somente a primeira fase do ensino fundamental (1º ao 5º ano) teve aumento de nota de 2013 para 2015, já a nota de 2015 do 9º ano do ensino fundamental teve uma diminuição de 0.3 em relação ao ano de 2013, ficando 0.8 abaixo da meta para 2015, e o mais recente avaliação a de 2017, desta vez com atendimento apenas para series finais do ensino fundamental e apesar de subir um pouco a nota do 9º ano do ensino fundamental para 4.5, a escola ficou abaixo da meta que era de 4.6, não dar para julgar que em 8 meses de transição e mudança de regime educacional da escola integral para a escola militar (será descrita na próxima parte do texto) proporcionou uma mudança positiva,

3.. Fonte: IDEB/INEP e <https://www.qedu.org.br/escola/243477-eeefm-francisco-alves-mendes-filho/ideb>

poderemos verificar nos próximos anos quais serão os dados obtidos pelas próximas turmas de 9º ano.

Foi criada uma nova organização curricular, a qual previa a articulação interdisciplinar entre as disciplinas e as atividades integradoras, com a inclusão das relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, procurando constituir relações entre o que se aprende e o que se vive, a fim de preparar, alicerçar e aprofundar os conhecimentos dos estudantes para competir de forma igualitária no cenário do mundo trabalho.

Com a implantação do Projeto em 2013 foram atendidas além das turmas do ensino fundamental, as turmas do 1º ano do ensino médio, no ano seguinte as turmas do 2º ano e por último em 2014 com as turmas do 3º ano.

O suporte financeiro ao projeto era oriundo dos subsídios do MEC, do Programa Mais Educação, do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) e recursos próprios da SEDUC, suplementados pelo Governo do Estado.

O objetivo geral do projeto é promover a educação com qualidade, por meio da estruturação do Currículo, com articulações nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, com a ampliação do tempo de estudo do aluno na escola, visando aumentar os índices e desempenho dos alunos em provas internas e externas.

São objetivos específicos do Projeto:

Fomentar propostas inovadoras nos Currículos do Ensino Médio para as disciplinas de Português;

Promover aprendizagem criativa e interdisciplinar com ênfase na pesquisa das disciplinas de História de Rondônia;

Aumentar a carga horária, no mínimo de 200 horas de cada ano do ensino médio com atividades e disciplinas pertinentes aos macrocampos propostos no Projeto;

Estimular o raciocínio lógico e a concentração através das aulas de xadrez;

Incentivar a prática do judô, como incentivo à prática esportiva e o desenvolvimento de habilidades;

Assegurar comportamento ético;

Avaliar a aprendizagem como processo formativo e permanente;

Organizar a rotina do estudante no ambiente escolar;

Adequar a infraestrutura física da Escola e adquirir recursos pedagógicos;

Articular parcerias com empresas, escolas, associações para realização do projeto (RONDÔNIA, 2012, p. 7).

Características da comunidade escolar: a escola está situada no setor 09, bairro que tem como marca ser um bairro violento, devido ao crescimento desorganizado e

a falta de estrutura ao entorno. As famílias atendidas pela escola são numerosas e desestruturadas economicamente. Geralmente, as famílias possuem de 4 a 5 crianças e apenas 1 ou 2 adultos trabalham para o sustento familiar. Os alunos que foram atendidos pela escola são formados, basicamente, por crianças, adolescentes e adultos das classes “E” e “D”, que não dispõem de opções de lazer e cultura. Também são atendidos pela escola, alunos de bairros dos arredores.

Em 2012 a escola tinha 1066 (mil e sessenta e seis) alunos matriculados, divididos em três turnos, com ensino fundamental, modalidade Classe de aceleração da Aprendizagem (CAA), Ensino Médio e Seriado da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno.

Na descrição do projeto sobre a estrutura física foi solicitado a reforma e ampliação de vários espaços da escola como o da área administrativa técnica, laboratório de Química, Física, Biologia, Informática aplicada, Biblioteca, salas ambientes e outros, ou seja, uma reforma geral nos espaços existentes (que de acordo com a direção da escola, infelizmente, não foram contempladas por completo).

O FIM DO PROJETO NO MUNICÍPIO DE ARIQUEMES

Em 2017 o Governo do Estado por meio da SEDUC enviou um memorando circular nº 221 de 19 de abril de 2017 para as Coordenadorias Regionais de Educação dos municípios que ainda permanecem com atividades do Projeto, com o Título de “Orientações referentes à Revitalização e funcionamento do Projeto Guaporé em 2017”, e que teria como objetivo revitalizar o Projeto Guaporé de Educação Integral, potencializar e estruturar o programa com ações pedagógicas a fim de desenvolver o atendimento qualificado às escolas, estudantes e professores.

Neste memorando foram enviadas orientações pedagógicas para o desenvolvimento do projeto, como se fosse um novo projeto, que contém itens sobre: apresentação; objetivos; público-alvo (somente ensino fundamental); metas; estrutura e funcionamento; calendário escolar; procedimentos metodológicos; orientações da rotina escolar; competências dos gestores; o acompanhamento pedagógico; estagiários; sistema de avaliação; o Projeto Político Pedagógico; sobre a merenda escolar; a lotação dos professores; e informações sobre os veículos da escola (ônibus e perua).

Este novo projeto traz como diferencial o atendimento apenas para os alunos do Ensino Fundamental e nova matriz curricular, que além da Base Curricular Comum, a parte diversificada do Currículo, os eixos temáticos trazem de diferente as oficinas curriculares I, II, III e IV (com os temas Saúde e qualidade de vida; memória e história da comunidade; educação para a paz; e educação em direitos humanos, respectivamente). A matriz curricular seria de 200 dias letivos, sendo cinco aulas de manhã para o Currículo básico e quatro aulas a tarde com os eixos temáticos, as aulas são de 48 minutos, com um total de 46 horas semanais de atividades na escola. A

perspectiva da SEDUC era que os eixos temáticos fossem trabalhados e orientados pelos professores do currículo básico, com o professor trabalhando, exclusivamente, na mesma escola suas 40 horas semanais.

Condizente com o Projeto inicial (RONDÔNIA, 2012) que diz que a Educação Integral necessita de docentes com perfil e vontade de fazer uma educação diferente, que atenda a formação do ser humano nas suas diversas dimensões, criativo, sendo capaz de reinventar continuamente sua relação com os alunos, com o mundo, com os conteúdos curriculares e com as possibilidades que existem além do espaço da sala de aula, da escola. Esse profissional poderá ser transformado aos poucos, em processos formativos permanentes.

Pensando em formação continuada para os professores fundamentos nos dizeres da LDB que cita em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 24).

O artigo 62 da LDB orienta quem são os responsáveis pelas formações inicial e continuada dos professores e estabelecem as formas dessas capacitações, além de afirmar qual a formação mínima para o exercício docente.

Contudo é necessário repensar a formação docente, articulando-a à profissionalização, apesar de ser uma tarefa árdua e complexa. Dourado (2001) afirma que devido às transformações ocorridas por meio do mundo do trabalho e da produção, que são resultados da automação e modernização da produção e com isso, provocaram a diminuição de postos de trabalho, gerando assim uma “[...] exigência de qualificação e formação continuada, cuja implicação mais severa tem sido a tendência mundial de desemprego estrutural” (DOURADO, 2001, p. 55).

Sobre a formação docente Dourado (2001, p. 57), informa que:

A discussão sobre a formação e profissionalização, passa, pelo resgate das políticas concretas que incluam o questionamento e novos acenos dos atuais marcos de formação incorporando, desse modo, a formação contínua e a melhoria das condições de trabalho (salário, plano de carreira, política de capacitação, avaliação) no novo cenário sociopolítico, econômico e cultural que se delinea mundialmente.

Nessa afirmativa Dourado (2001), menciona que as políticas adotadas em relação à formação inicial e continuada dos docentes são intensificadas, baseadas no curso normal superior/institutos superiores com ênfase na educação à distância, ambas ancoradas na defesa da formação em serviço.

Na interpretação dos dados e análises documentais e na fundamentação acima, verificamos que esta nova proposta de Educação Integral, com atendimento dos próprios professores da escola na parte diversificada do Currículo, a tendência é de que o Projeto conseguiria alcançar seus objetivos, que era de atender uma comunidade de

periferia, que é socialmente discriminada pelas poucas oportunidades oferecidas, tanto na área educacional, cultural, esportiva, como de lazer, portanto, o projeto pretendia dar oportunidades para os alunos por meio de uma educação pública de qualidade, nas quais todas essas ações e atividades seriam executadas nessa escola.

Contudo, devido às dificuldades de manutenção estrutural, financeira e as políticas públicas inconsistentes, o Projeto Guaporé na escola Chico Mendes, foi encerrado em maio de 2017, infelizmente, o Projeto foi retirado da escola e em junho de 2017 iniciou os trabalhos de preparação para atender a comunidade como escola militar⁴, e passou a chama de Colégio Tiradentes da Polícia Militar III, acabando até mesmo com a homenagem feita ao ambientalista Chico Mendes.

A descontinuidade das políticas públicas educacionais muitas vezes está relacionada a saída de políticos do poder executivo, causando assim as rupturas de projetos e programas educacionais, gerando problemas escolares, mas no caso deste estudo reflexivo, não ocorreu mudança do governador, o que houve foi um conjunto de fatores que levaram a ruptura que vão desde problemas com gestores, financeiros e até os educacionais.

O Projeto Guaporé na Escola Chico Mendes durou de janeiro de 2013 a maio de 2017, iniciou como visto, anteriormente, com 1066 alunos e culminou com a matrícula de 341 alunos no ano de 2017, uma queda de 68% no número de alunos atendidos na escola, em visita a escola foi constatada que nenhuma obra de ampliação havia sido realizada, nenhuma sala de aula e nenhum laboratório temático foram construídos, não teve a ampliação prometida do refeitório e nem da cozinha, os móveis do refeitório eram e continuaram improvisados, os banheiros eram poucos sendo que a maioria não funcionava e não atendiam o grande quantidade de alunos. Fica a pergunta, como querem que as escolas integrais funcionem desta forma, sem espaços educativos e estrutura física adequada, e sem recursos autossuficientes para a manutenção do dia a dia do Projeto?

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização das primeiras análises ainda na parte final do referencial teórico, trazemos mais algumas considerações, postas agora, em relação à qualidade de ensino de acordo com as notas obtidas no IDEB de 2013 e de 2015 da escola que implantou o Projeto Guaporé, fizemos as seguintes leituras:

Na escola Francisco Alves Mendes Filho não conseguiu elevar a nota do IDEB de acordo com as metas, somente em 2015 com as series iniciais do ensino fundamental que conseguiu a meta que era de 5.2 e ficou com 5.5 de média, nas outras séries e tanto em 2013 e 2015 não conseguiram alcançar a média conforme vimos na tabela

4. Por meio do Decreto nº 21.968, de 22 de maio de 2017, que dispõe sobre a estrutura e funcionamento de unidades do Colégio Tiradentes da Polícia Militar-CTPM, que especifica e dá outras providências. (Fonte: Diário Oficial do Estado de Rondônia Nº 94, de 22 de maio de 2017)

1, porém levando em conta que as séries iniciais do ensino fundamental seria de responsabilidade do município, as séries que são de responsabilidade do Estado não obteve os resultados devidos.

Fazendo uma análise do projeto foi verificado no primeiro semestre de 2017 que, dos 13 municípios e 20 escolas selecionadas para a implantação do Projeto Guaporé em 2013, apenas permanecem em funcionamento 9 escolas distribuídas em 6 municípios do Estado, sendo que era previsto na época o atendimento a 12.317 alunos do ensino fundamental e médio nestas 20 escolas, aconteceu uma redução de 55% de escolas sem a execução do programa; houve ainda uma queda de 53,85% no número de municípios que atendiam a Educação Integral pelo Projeto Guaporé.

Como visto no referencial teórico a escola tinha antes do Projeto Guaporé o número de 1066 alunos matriculados e em 2017 teve apenas 341 matrículas, ocorrendo uma queda de 68% no número de matrículas.

Concluimos que a queda nesse número de matrículas se dá pela falta de políticas públicas adequadas para a educação, da mesma forma que os projetos e programas são colocados na escola eles também são retirados e não têm apoio para continuar e nem têm o fomento necessário do Estado, sendo esse o maior motivo pela queda de escolas e alunos nos programas de educação integral no Estado.

Identificamos também que devido as rupturas nas políticas públicas mediante a alternância de poder e as tentativas frustradas do governo de impor vários tipos de projetos educacionais, sem o aval e estudos dos professores que são quem realmente faz a educação na prática, esses projetos tendem ao fracasso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

CARVALHO, Francisco Roberto da Silva de. **Educação integral no município de Ariquemes**: uma leitura curricular do Programa Escola do Novo Tempo – Ensino Médio em Tempo Integral. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L.F.; PARO, V.H.(Org.). **Políticas educacionais e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

RONDÔNIA (Estado). **Projeto Guaporé de Educação Integral em Rondônia**. Porto Velho, RO: SEDUC, 2013.

_____. **Projeto Guaporé de Educação Integral em Rondônia**: ensino médio inovador. Porto Velho, RO: SEDUC, 2012.

_____. **Memorando circular nº 221 de 19 de abril de 2017**. Orientações referentes à Revitalização e funcionamento do Projeto Guaporé em 2017. Porto Velho, RO: SEDUC, 2017.

INTERCÂMBIO CULTURAL E IDENTIDADE JUVENIL

Sylvia Cristina de Azevedo Vitti

MSc. em Educação

Docente da Faculdade de Tecnologia de
Piracicaba – FATEP
Piracicaba – São Paulo

RESUMO: Este trabalho investiga as relações entre a experiência de intercâmbio cultural no exterior para a aprendizagem/aperfeiçoamento da Língua Inglesa e suas repercussões na identidade de jovens graduandos. Ele tem como objetivo compreender como a aprendizagem e a assimilação de aspectos culturais de uma outra língua afetam a “construção/desconstrução” da identidade de jovens intercambistas, que têm a oportunidade de estudar em países de língua inglesa. Foi realizada uma revisão dos conceitos de identidade dos teóricos contemporâneos sobre identidade humana e foram analisadas as articulações entre educação, educação intercultural e possíveis transformações sociais decorrentes do processo de interculturalidade. O estudo foi conduzido com dezessete (17) estudantes contemplados com bolsas de estudo para intercâmbio cultural em países de língua inglesa, concedidas pelo “Programa de Intercâmbio Cultural do Centro Paula Souza”, assim como pelo programa “Ciência Sem Fronteiras”, do Ministério da Educação e Cultura. Os jovens foram entrevistados e

a análise dos dados obtidos revelou que a experiência adquirida favoreceu mudanças no seu modo de pensar e agir, extrapolando a mera aquisição e aperfeiçoamento de competências linguísticas. Os resultados evidenciam o movimento, a fluidez e a dinâmica do processo de “construção/desconstrução” da identidade humana e mostram que os estudantes voltaram diferentes de quando partiram e plenamente conscientes de suas mudanças. Eles podem ser considerados agentes de futuras mudanças sociais para uma sociedade e um mundo mais abertos ao diálogo.

PALAVRAS-CHAVE: Intercâmbio cultural. Identidade. Língua Inglesa. Interculturalidade. Educação.

ABSTRACT: This work investigates the relationship between the experience of short-term study abroad for learning/improving English language knowledge and its consequences on the identity of undergraduates. The goal is to understand how the learning and assimilation of cultural aspects of such a language affect the “construction/deconstruction” of the identity of students who have the opportunity to study in English speaking countries. A literature review about the concepts on human identity by contemporary scholars was conducted. The interrelationship among education, intercultural education was analyzed, as well as the feasible

social changes resulting from the intercultural process. The study was conducted with seventeen (17) students, who were granted scholarships to study abroad in English speaking countries, awarded by the “Programa de Intercâmbio Cultural” of Paula Souza Center, as well as by the federal government “Ciência sem Fronteiras” program. The undergraduates were interviewed and the analysis of the collected data showed that the experience promoted changes in their way of thinking and acting, going far beyond the mere acquisition and improvement of their linguistic competence. The results evidence the movement, fluidity and dynamics of the process of human identity construction and show that the students returned home different from when they departed and fully aware of such changes. They can be considered agents for future social changes for a society and a world more open to dialogue.

KEYWORDS: Short-term study abroad. Identity. English language. Interculturalism. Education.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas os jovens brasileiros vêm cada vez mais procurando experiências de intercâmbio cultural e cursos de imersão em países de língua inglesa, devido ao status de língua internacional alcançado pelo inglês num mundo globalizado, pelas possibilidades de melhor inserção no mercado de trabalho e ganhos profissionais decorrentes do domínio do mesmo. A experiência de intercâmbio cultural, também, sabidamente estimula o reconhecimento e a valorização do outro, das diferenças culturais e sociais, assim como a abertura para o diálogo e a negociação com culturas diferentes, fazendo com que os estudantes entrem em contato com novas culturas, diferentes povos, costumes e crenças, alargando o seu horizonte de compreensão da realidade. A experiência dos jovens no exterior é um fator que favorece transformações sociais, colaborando para o desenvolvimento da sua capacidade pessoal de reflexão, de crítica, de autonomia e de emancipação pessoal.

No Brasil, algumas instituições de ensino superior também vêm fomentando esse tipo de atividade através de programas de mobilidade internacional e oferecendo bolsas de estudo no exterior para alunos que se sobressaíam nos estudos ou que sejam aprovados em exames de seleção para intercâmbio oferecido pelas mesmas. Algumas universidades brasileiras atualmente também promovem pós-graduação mista, em que o universitário realiza parte do seu trabalho de pesquisa, dissertação ou tese, no Brasil e uma outra parte complementar em algum outro país do exterior, cursando créditos em instituições estrangeiras.

Em dezembro/2012, o Ministério da Educação e Cultura lançou o programa “Inglês sem Fronteiras”, ampliado posteriormente para “Idiomas sem Fronteiras”. O programa oferecia cursos de língua inglesa e outros idiomas a universitários brasileiros a fim de que fosse promovida e fomentada a aquisição e domínio de uma segunda língua, que lhes permitisse virem a participar do programa “Ciência sem Fronteiras”, cujo objetivo

era o intercâmbio cultural e científico com conceituadas instituições e universidades de outros países.

A PESQUISA

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa qualitativa desenvolvida entre 2014 e 2016 e revela os sentidos que os jovens atribuem à prática do intercâmbio cultural, assim como as experiências que os marcaram em sua estadia em outro país e outra cultura, mediadas pela aprendizagem da língua inglesa e as repercussões dessa vivência nas suas identidades (VITTI, 2016). A pesquisa qualitativa estuda o ser humano e considera seu caráter ativo, como sujeito que interpreta o mundo continuamente e produz significados (MARCONI; LAKATOS, 2002).

Os participantes da pesquisa foram graduandos agraciados com bolsas de estudo para intercâmbio cultural, concedidas pela Faculdade de Tecnologia do Centro Paula Souza do governo do estado de São Paulo e pelo programa Ciência sem Fronteiras, do governo federal. A maioria dos jovens era de egressos de escolas de redes públicas de ensino. Muito dificilmente esses jovens teriam condições de vivenciar uma experiência em outro país se tivessem que depender de seus próprios recursos financeiros. Desta forma, o programa de intercâmbio ao qual tiveram acesso representou um recurso de grande valor para eles, uma vez que tornou essa vivência possível para os mesmos. Embora os contemplados com o intercâmbio cultural buscassem o aprimoramento do idioma inglês e de suas competências linguísticas, assim como a obtenção de créditos acadêmicos ou o contato com culturas diversas, os ganhos que esses jovens tiveram foram muito além disso e os marcaram profundamente, com fortes repercussões em sua identidade, como ficou evidenciado pelos seus relatos.

Os sujeitos, 17 jovens, 9 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades de 19 a 39 anos, viajaram entre 2011 e 2014 para estados diversos dos Estados Unidos da América do Norte ou para a Inglaterra.

O instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa foi a entrevista semiestruturada e baseada em 4 eixos temáticos pré-estabelecidos, a fim de captar dados significativos para a questão da identidade, abordando principalmente: a) sentimentos de pertença e não pertencimento ao meio; b) ganhos em desenvolvimento pessoal e profissional; c) identificações realizadas; d) questões de identidade e diferença.

O trabalho foi iniciado com uma ampla revisão da literatura que trata do conceito de identidade e dos autores que estudam esse complexo tema.

Os pensadores e autores que veem o ser humano como um ser cultural e social inserido num contexto sócio-histórico apresentam a identidade humana como um fenômeno socialmente construído, que deriva da dialética entre o indivíduo e a sociedade, fruto da dinâmica das relações sociais, resultado das diversas interações

entre o sujeito e o seu ambiente social, próximo ou distante, permeado pela língua e cultura. A identidade é, assim, considerada o resultado de um processo de “construção/desconstrução” que ocorre ao longo da vida do sujeito, passível de negociações e transformações, num contínuo e constante devir, nunca completado (HALL, 2000, 2006). A identidade não é inata e pode ser entendida como uma forma sócio-histórica de individualidade, expressando uma singularidade construída na relação com outros seres humanos, a qual vai sendo construída ao longo da vida do sujeito, que é agente de sua história pessoal e social.

Segundo Ciampa (1994), psicólogo social brasileiro, a identidade é constituída por uma multiplicidade de papéis e durante a sua vida, o sujeito vive diferentes papéis sociais, que lhe são impostos desde o seu nascimento e assumidos pelo mesmo na medida em que se comporta de acordo com a expectativa da sociedade. Ele pode desempenhar o papel de filho, de pai, de marido, de professor, etc, que são partes constitutivas da sua identidade. De acordo com Ciampa, a identidade é composta por “diferentes personagens”, ou seja, é um “universo de personagens” já existentes e de outros ainda possíveis, mas configurando uma “totalidade”, que se apresenta passível de constante transformação, dentro da qual podem coexistir elementos contraditórios. Porém, o ser humano é um ser ativo, que se apropria da realidade social e que atribui um sentido pessoal às significações sociais; em seu universo de significados ele cria o mundo e cria sentido para o mundo em que vive. Ele pode traçar caminhos, mudar sua rota, alterar sua predestinação pelas ações que realiza junto com outros seres humanos; por isso, ele deve ser visto como “fazendo-se”, em constante “transformação”, e não como “feito” e “acabado” (LAURENTI; BARROS, 2000). Assim, as identidades são consideradas construções plásticas, móveis, fluidas e dinâmicas.

Outros autores contemporâneos, como Hall (2000; 2006), Silva (2000), Woodward (2000) e Bauman (2005), no entanto, revelam diferentes abordagens do conceito de identidade. Como pode-se constatar, a questão da construção da identidade apresenta-se como uma temática extremamente complexa, embora atual, bastante estudada e tema de muitos trabalhos científicos. Estes autores analisam a questão da identidade a partir de uma perspectiva que difere daquela anteriormente exposta. Os referidos autores, dentro da teoria social e cultural contemporânea, analisam a construção da identidade pessoal e cultural como produto das relações sociais, dentro de uma perspectiva linguística, ou seja, como atos de linguagem, inseridos numa cadeia de significados e representações, propiciada pela língua. Os autores apresentam a identidade como um fenômeno social e culturalmente construído e reconstruído, que sofre transformações ao longo da vida dos sujeitos, mas que é marcado pela diferença. Todos eles enfatizam a oposição identidade-diferença e sua interdependência.

Silva (2000) esclarece que tanto a identidade quanto a diferença são produzidas, sendo fruto das relações culturais e sociais. De acordo com ele, identidade e diferença caminham juntas, pois ao afirmarmos o que somos negamos aquilo que não somos; por exemplo, ao dizer “sou brasileiro” estou dizendo “não sou inglês/alemão/italiano”,

etc. Woodward (2000) também ressalta em sua obra a importância da diferença na construção da identidade. Segundo esta autora, as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença, ou seja, uma é construída em contraposição à outra. Segundo ela, as identidades são construídas relativamente a outras identidades, relativamente ao “outro” ou ao “forasteiro”, isto é, relativamente “ao que não é”.

Hall (2000; 2006) ressalta as muitas mudanças e transformações pelas quais as sociedades pós-modernas estão passando, em função dos desenvolvimentos e avanços científicos e tecnológicos das últimas décadas, o que afeta e transforma as identidades pessoais dos indivíduos. Ele questiona a concepção de identidade como algo estável e definido, como se supunha no passado, mostrando uma outra dimensão, ou seja, a sua permanente transformação e reconstrução com características de fragmentação e fluidez.

Hall fala do sujeito pós-moderno, da pós-modernidade ou modernidade tardia. Este é visto como um sujeito “fragmentado”, devido às mudanças e transformações da sociedade atual, que sofre os efeitos da globalização e da “compressão espaço-tempo”, as quais afetam a identidade do sujeito, de modo que o mesmo não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, como se supunha na era do Iluminismo. Segundo o autor, a identidade torna-se uma “celebração móvel”, ou seja, o sujeito apresenta uma identidade móvel ou cambiante, definida historicamente e não biologicamente. Segundo Hall (2006), o sujeito pós-moderno pode assumir identidades diversas em momentos diferentes de acordo com as identificações realizadas. O autor considera a identidade um processo nunca completado, uma vez que ela pode ser sustentada ou abandonada, identidade “móvel” e, desta forma, nunca definitiva uma vez que há sempre uma falta, mas não uma totalidade ou completude.

É do contexto histórico e social em que vive o sujeito que decorrem as suas possibilidades e alternativas de identidade. Mas o sujeito também tem um papel ativo na determinação e apropriação desse contexto, por isso ele se configura, ao mesmo tempo, como personagem e autor de sua história (SILVA, 2000; WOODWARD, 2000).

Bauman (2005) considera o tema como um assunto de extrema importância, muito em evidência na atual sociedade e, ao mesmo tempo, um dilema e um desafio. Ele se refere à natureza da vida social da atual sociedade, em que as mudanças e transformações ocorrem muito rapidamente, em alta velocidade, como “era da modernidade líquida” ou “era líquido moderna”. Segundo ele, as rápidas mudanças e transformações da atual sociedade fazem com que os indivíduos sintam-se possuidores de uma identidade “móvel” ou com “muitas identidades”, resultantes de identificações realizadas frente a inúmeras situações de vida com que têm que se defrontar, exigindo-lhes estar sempre em movimento. Disso resulta o que ele denomina “indivíduo fragmentado”, portador de identidades várias e muitas vezes contraditórias. Para o autor, na atual “sociedade líquido moderna” os indivíduos constroem “identidades em movimento”, lutando para se juntar aos grupos igualmente móveis e velozes que procuram, constroem e tentam manter vivos por um momento.

Segundo o autor, os sujeitos contemporâneos sentem que devem estar em movimento, quase na obrigação de se manterem em alta velocidade, como que equilibristas. Em nossa “época líquido moderna”, no atual mundo de mudanças muito rápidas, o indivíduo flexível, desimpedido e mutável é visto com bons olhos e estar fixo, ou seja, ser identificado de modo inflexível e sem alternativa, é algo malvisto.

No presente estudo, a concepção de identidade adotada é a do sujeito pós-moderno, que inserido em uma sociedade moderna e mutável, sofre os impactos da globalização e se transforma com isso, segundo o nosso referencial teórico adotado.

Como previamente apresentado, os aspectos sociais e culturais da identidade de um indivíduo estão estreitamente interligados e interdependentes com a sua cultura, com o ambiente e momento sócio-histórico em que vive e com a língua falada pelo mesmo. A língua comunica elementos culturais de um povo e pode determinar e influenciar a percepção da realidade. Isso quer dizer que diferentes percepções da realidade podem variar de acordo com diferentes línguas. Algumas podem propiciar a expressão de pensamentos e sentimentos que não são propiciados por uma outra língua. Além disso, os indivíduos são “moldados” pela sua língua, uma vez que esta é constituinte do sujeito (SANTANA, 2012). Isso posto, pode-se conjecturar sobre as influências e transformações que pode um sujeito sofrer, ou seja, que podem afetar a sua identidade ao ir viver em um outro país em que se fala e se “vive” uma outra língua. Quão suscetível à influência de uma outra cultura poderá ser um jovem que assimilar a língua e permanecer em contato direto com a mesma durante um período de sua vida?

Com base em estudos teóricos sobre a identidade do ser humano, acima muito sucintamente apresentados, foi desenvolvido o presente trabalho de pesquisa com jovens estudantes brasileiros que empreenderam viagens de intercâmbio cultural para países anglófonos, na expectativa de desenvolver e aperfeiçoar suas habilidades linguísticas na língua inglesa.

Conjecturando que muitos são os fatores que podem afetar o processo de “construção/desconstrução” da identidade dos jovens que embarcam em viagens de intercâmbio cultural, foi realizado o presente estudo entrevistando-se estudantes que viveram essa experiência. Neste trabalho são apresentados os resultados da pesquisa realizada sobre o impacto da vivência no exterior, em países anglófonos e as repercussões disso sobre a identidade dos jovens estudados. Os dados obtidos revelam o impacto que sofreram ao se defrontarem com a diversidade cultural e diferentes modos de vida e de pensar a realidade, assim como a dinâmica e fluidez do processo de “construção/desconstrução” da identidade.

Foi constatado que o valor do intercâmbio extrapolou a mera aquisição de habilidades linguísticas e aperfeiçoamento em inglês, inicialmente buscados como meio de melhor se posicionarem no mercado de trabalho e no mundo globalizado. A experiência de intercâmbio revela-se como prática social para o desenvolvimento da interculturalidade e da educação intercultural, que, no dizer de Candau (2012) fortalece

a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, contribuindo e estimulando o desenvolvimento da autoestima e autonomia dos sujeitos e de sociedades mais igualitárias.

Os depoimentos fornecidos pelos intercambistas que tomaram parte nesta pesquisa ratificam as observações de Candau sobre a importância e valor da educação intercultural e mostram como a experiência de intercâmbio repercutiu no processo de reconstrução de suas identidades. A maioria deles expressou o quão significativa foi a oportunidade de entrarem em contato com outra cultura, com o “diferente”, com o “outro” e como essa experiência, em suas próprias palavras, foi “transformadora e única”, “abriu-lhes a mente”, gerando “nova visão de mundo”, ajudando-os no desenvolvimento de sua autonomia e autoestima e a superar preconceitos e a tornarem-se mais críticos e reflexivos.

A seguir, são apresentados trechos selecionados da fala dos intercambistas, relacionados às questões pesquisadas que compuseram a entrevista. Cada participante da pesquisa foi identificado como “P” (Participante) seguido por um número, que indica a ordem de sua participação no período de 2011-2014. Em seguida, entre parênteses, são apresentados o nome da cidade, estado e país onde cada um permaneceu durante a sua estadia no exterior.

Na sequência vem a análise e a discussão desse material.

Relatos dos estudantes:

- Em relação a sentimentos de pertença ou não ao meio e ao país de destino:

P6: No início me senti um pouco perdida, mas foi rápida a adaptação e passei a me sentir muito confortável. (Rosendale, Nova Iorque, E.U.A.)

P9: No início foi meio estranho, porque não estava acostumada com a língua, mas com o passar dos dias acabei adquirindo a rotina e nas últimas semanas já me sentia totalmente incorporada ao país. (Boston, Massachusetts, E.U.A.).

P10: Nos primeiros dias o desconforto é inevitável, principalmente se for a primeira viagem fora do país, como foi o meu caso. Mas depois eu fui me familiarizando com os locais e também com as pessoas. (Londres, Inglaterra).

P16: Num primeiro momento a língua e o fato de não conhecer ninguém assusta um pouco, mas como sempre quis vir para os Estados Unidos depois me senti super confortável. (Charleston, Carolina do Sul, E.U.A.).

Os trechos acima revelam os sentimentos de desconforto e medo no início da chegada ao país, o choque cultural vivido pelos jovens, e o movimento de adaptação com a diminuição da angústia frente ao desconhecido, decorrido algum tempo. Pode-se apreender o “sentimento de não pertença”, de ser “estrangeiro em terra alheia”, de “forasteiro”, da “diferença cultural”, do sentimento de “nós e os outros” em uma outra cultura. Mas, também fica evidente o processo de “movimento”, “fluidez” e “transformação” ao falarem da sua adaptação após algum tempo.

- Em relação ao tratamento recebido pelas famílias hospedeiras e outros:

P1: Fui muito bem tratado, tanto pela família que me hospedou, como também pelas outras pessoas com quem tive contato. Senti-me um membro da família e até passei a chamar a mulher de mãe [...] (Seattle, Washington, E.U.A.).

P4: De início, durante a estadia com meu primeiro *host*, sentia-me muito sozinho e isolado [...] Ele não era uma pessoa desagradável, só desajeitada socialmente. Porém, o casal que me recebeu na maior parte do tempo sempre me tratou com total respeito e sempre se mantinha preocupado com meu conforto emocional [...]

P5: Me senti muito bem recebido, tratado como uma visita, quase parte da família de fato, na casa de família onde residi. (São Francisco, Califórnia, E.U.A.).

P6: Fui muito bem recebida e tratada. Os americanos não são tão calorosos quanto os brasileiros, mas me trataram muito bem. (Rosendale, N. Iorque, E.U.A.).

P13: Não me senti bem recebida e tratada pela família. Achei o casal muito seco, o homem, principalmente, muito grosseiro. Pelas pessoas da cidade e da escola, senti-me bem recebida e tratada. (Boston, Massachusetts, E.U.A.).

Segundo Silva (2000), tanto a identidade quanto a diferença são produzidas, sendo fruto das relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são resultado de um processo de produção da linguagem e discurso. Nos trechos selecionados ficam evidentes os sentimentos de “pertencer e não pertencer”, do contato com a “diferença”, do sentimento de separação entre “nós e eles”. Nos casos em que houve uma “boa acolhida” e “recepção calorosa” o choque cultural dos jovens em terra estranha foi suavizado e foi estabelecida uma “ponte” de afetividade, preparando o terreno para o desenvolvimento de futuras identificações e assimilação da língua e cultura do “outro”, como mostram P1 e P5.

- Em relação às expectativas e ganhos pessoais e profissionais:

P4: Esperava mais em termos profissionais, na minha formação como estudante. Acabei por encontrar o que esperava, imagino. Por outro lado, acabei trazendo muito mais em termos pessoais do que jamais imaginava trazer. O casal que me recebeu tornou-se tão amigo que ao final da minha estadia consideravam-me parte da família. (Batávia, N. Iorque, E.U.A.).

P8: Esperava de algum modo aprender muito. Eu queria e sentia a necessidade de vivenciar outra cultura. Tudo foi novo, foi a primeira viagem internacional. Em termos pessoais foi transformador. (Fort Lauderdale, Flórida, E.U.A.)

P10: Eu esperava um amadurecimento tanto pessoal quanto profissional, já que estava longe de todas as pessoas que fazem parte da minha vida e rotina. Com certeza a mudança mais significativa foi o desenvolvimento da minha independência. (Londres, Inglaterra).

P11: Meu objetivo era ter contato com pessoas de outras culturas para entender nossas diferenças e, também, apresentar a cultura do Brasil. Em termos pessoais, fiz muitas amizades e conquistei muita maturidade, apesar de ter ficado apenas por um mês no país. (Seattle, Washington, E.U.A.).

P14: Eu obtive tudo e muito mais do que esperava; cresci muito como pessoa,

amadureci muito; com certeza vai trazer um grande impacto positivo pra minha vida profissional e o que eu ganhei foi um presente que nunca vou esquecer. (New Orleans, Luisiana, E.U.A.).

A fala dos estudantes revela que os inúmeros benefícios resultantes da sua experiência de estudos no exterior vão muito além do desenvolvimento dos seus conhecimentos e habilidades na língua inglesa. Os jovens falam do impacto e das repercussões disso sobre a sua identidade e as transformações decorrentes e vividas. Eles sentem que, em contato com outra cultura e amizades diversas, desenvolveram-se também como pessoas, como futuros profissionais, tiveram uma ampliação de sua consciência intelectual, cultural, intercultural e global. Eles revelam a satisfação e, às vezes, o encantamento, não somente pelos progressos nas suas habilidades linguísticas e no domínio do idioma inglês, mas também pelos contatos pessoais que tiveram com os “outros”, as amizades que fizeram com pessoas de outra cultura. Os relatos falam de mudanças pessoais, culturais e profissionais e como as experiências contribuíram para o processo de “construção/desconstrução” da identidade dos jovens e da sua “transformação”.

- Sobre suas experiências positivas mais marcantes:

P11: O intercâmbio me proporcionou contato com pessoas de vários países diferentes e com culturas bastante distintas. Pudemos fazer várias trocas de informações. Meus *hosts* sempre foram muito atenciosos comigo [...] (Seattle, Washington, E.U.A.).

P14: Todas as experiências que tive foram as melhores e mais marcantes que já tive e uma das coisas que mais me marcou e alegrou foram as pessoas maravilhosas que conheci, de todo o mundo e inclusive do meu próprio país; tive que sair do Brasil para conhecer mais sobre meu próprio país, conhecer mais sobre minha cultura, o quão diverso meu país é, aprender mais sobre minha própria língua, o quão diversificada ela pode ser dentro do mesmo país [...] (Nova Orleans, Luisiana, E.U.A.).

P16: As pessoas que conheci marcaram minha vida para sempre. [...] Pude viajar, conhecer lugares lindos, viver a cultura americana o tanto quanto pude [...] (Charleston, Carolina do Sul, E.U.A.).

P17: Conhecer pessoas de diferentes partes do mundo, ou mesmo outros brasileiros de diferentes partes do Brasil com certeza foi algo muito bom. A troca de experiências é muito positiva. (Derby, Inglaterra)

Os trechos selecionados revelam o impacto cultural e a ampliação de consciência intercultural e global pelos quais passaram os intercambistas e as repercussões sobre os mesmos. Eles falam do desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, da ampliação da sua cultura geral, do seu desenvolvimento pessoal e afirmação da sua independência, do seu amadurecimento, do desenvolvimento de sua autoconsciência e de sua visão de mundo. As experiências relatadas também remetem à importância da “educação intercultural”, tão bem defendida por Candau (2008) e Fleuri (2001), a qual tem como um dos seus objetivos favorecer a aceitação da “diferença”, o dialogismo, a

eliminação de preconceitos, a abertura a diferentes modos de vida e de expressão no mundo. É evidente a repercussão disso tudo na identidade dos jovens. Ressalta-se o movimento de crescimento e desenvolvimento pessoal e o processo de transformação pelo qual passaram, já que voltaram com maior autonomia, mais reflexivos, críticos e independentes.

- Com referência à experiência e identificações realizadas:

P1: Antes da viagem eu era uma pessoa insegura e receosa. Após a experiência senti-me mais autônoma, além de ter um sentimento de superação pelo investido no programa e pelos resultados positivos que obtive. (Seattle, Washington, E.U.A.).

P5: A minha experiência no exterior realmente me mudou e abriu minha mente. Sei que vivo num mundo pequeno com mentalidades diferentes. Uma experiência no exterior é importantíssima para quem deseja trabalhar num mundo globalizado. Do ponto de vista do intercâmbio me acrescentou sobre a forma de lidar com americanos e como pensam. Como pessoa me manteve cada vez mais “acordado para a vida”. (São Francisco, Califórnia, E.U.A.)

P8: [...] é uma experiência transformadora. Antes, eu particularmente, como pessoa, me via ou me sentia no mundo de forma mais retraída, tímida, imaginando que pessoas de outros países fossem muito diferentes de nós. Contudo, essa ideia mudou, as pessoas, enquanto seres humanos têm, de modo geral, as mesmas necessidades, os mesmos sentimentos e as mesmas reações em situações análogas. (Fort Lauderdale, Flórida, E.U.A.).

P12: Acredito que a maturidade que consegui viajando para fora me ajudou a crescer profissionalmente e a ter uma mente mais aberta. (São Francisco, Califórnia, E.U.A.).

P16: Você amadurece ainda mais e vê o mundo com outros olhos. Morar fora é uma experiência inesquecível e que eu recomendo demais. (Charleston, Carolina do Sul, E.U.A.).

Constata-se na fala dos intercambistas o relato das “transformações” pelas quais passaram em decorrência de sua experiência no exterior. Os trechos acima apresentados, de **P1, P5, P8, P12 e P16**, atestam as “transformações” vivenciadas. Eles buscaram ativamente por esse intercâmbio, esforçaram-se para ter essa experiência de entrar em contato com outro povo, outra cultura, outros valores, outras crenças, o que os torna sujeitos ativos de sua história de vida. Os jovens expressam o quanto foram afetados e transformados por essa experiência, admitindo que voltaram diferentes do que eram quando partiram, ou seja, eles têm consciência de que a sua identidade passou por um “processo de transformação” em decorrência da sua permanência no exterior em contato com uma outra cultura. Em outras palavras, eles estão falando do processo de “construção/desconstrução” de sua identidade, no linguajar técnico de Hall (2000; 2006).

- Com referência a questões identitárias e como se viam após a viagem:

P2: Voltei uma pessoa diferente pelo fato de querer conhecer outros países,

quem sabe até morar em algum deles. (São Francisco, Califórnia, E.U.A.).

P5: Sou uma pessoa totalmente diferente.[...] Talvez tenha me tornado muito crítico em relação a certos aspectos da nossa cultura. Me tornei diferente ao enxergar um mundo melhor e possível. (São Francisco, Califórnia, E.U.A.).

P6: Não consigo me imaginar como sendo a mesma pessoa. Sou totalmente diferente agora, muito mais aberta, madura, flexível e controlada. (Rosendale, Nova Iorque, E.U.A.).

P8: Me vejo um indivíduo um pouquinho mais completo. Sim, voltei uma pessoa diferente. O impacto do intercâmbio é indelével, principalmente no fato de que desperta o desejo de fazer outras viagens. Mas a maior diferença mesmo é bem forte no aspecto humano. (Fort Lauderdale, Flórida, E.U.A.).

P12: [...] voltei mais madura e a maturidade que consegui viajando para fora me ajudou a crescer profissionalmente e ter uma mente mais aberta. (São Francisco, Califórnia, E.U.A.).

Os jovens falam e afirmam enfaticamente que foram afetados e “transformados” pela sua viagem de estudos no exterior. Eles falam do desenvolvimento de suas capacidades pessoais de reflexão, de crítica, de autonomia e de emancipação.

Woodward (2000) esclarece que as identidades são fruto das relações sociais e construídas relativamente a outras identidades, relativamente ao “outro” ou ao “forasteiro”, ou seja, relativamente “ao que não é”. Todo sujeito vive inserido num contexto sócio-histórico e é desse contexto que decorrem as suas possibilidades e alternativas de identidade. Cada ser humano é sujeito ativo de sua própria história de vida, dentro de sua realidade sócio-histórica e vai construindo a sua identidade num processo constante de “construção/desconstrução” num contínuo devir, mas que nunca atinge a completude, por estar sempre sujeito a sofrer novas transformações, ou seja, de desconstrução e reconstrução em decorrência de mudanças no meio e contexto em que vive. Como um ser ativo, através de suas ações ele pode escolher seu caminho e alterar sua rota, alterando sua predestinação. Por isso, a identidade deve ser vista como o resultado de um processo contínuo, em constante “transformação”, e nunca “completa” e “acabada”.

Os relatos dos intercambistas exemplificam a concepção de identidade do sujeito pós-moderno, que está inserido em uma sociedade moderna e mutável, sofre os impactos da globalização e se transforma com isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conceituação de identidade é uma questão difícil e complexa e o tema tem ocupado as reflexões de muitos autores em diferentes épocas. A identidade resulta das identificações realizadas pelo ser humano em seu contexto histórico-social e é fruto de um processo ao longo da vida, sendo sempre passível de mudanças e

transformações.

Os relatos dos sujeitos da pesquisa e a análise do conteúdo dos mesmos mostram que a experiência adquirida e resultante do intercâmbio, na maioria das vezes, favoreceu ou desencadeou uma grande mudança no seu modo de pensar e agir. Os jovens revelam como no país de destino, inicialmente, sentiram-se “perdidos”, “estrangeiros em terra alheia”, “forasteiros”, sentiram a diferença entre “nós e os outros”, mas à medida que iam se adaptando e se identificando com a cultura local também iam assimilando a mesma e passando por um processo de transformação e reconstrução de sua identidade. A experiência do intercâmbio para eles foi extremamente significativa e ficou evidente pelos seus relatos que ao retornarem a sua terra natal “não eram mais os mesmos” de antes da partida, pois voltaram enriquecidos com novos conhecimentos e com sua visão de mundo modificada ou ampliada.

Constata-se que as experiências adquiridas pelos jovens fora de seu próprio país extrapolaram o desenvolvimento da mera aquisição de uma segunda língua, no caso a língua inglesa, ou a aquisição de créditos acadêmicos, propiciando aos mesmos desenvolvimento cultural, pessoal e profissional, desenvolvimento da autoconfiança, crescimento em maturidade, além do aumento do círculo de amizades interculturais, desenvolvendo o gosto por futuras viagens e pelo contato com culturas e valores diversos dos seus, assim como desenvolvendo o respeito pela “diferença”, pelo “outro”, e pela diversidade cultural.

A análise de conteúdo das entrevistas coloca em evidência o “movimento”, a “fluidez”, a “dinâmica” do processo de “construção/desconstrução” da identidade dos jovens estudantes. Fica evidente pela análise e discussão realizadas que os jovens intercambistas voltaram bastante diferentes de quando partiram e plenamente conscientes dessas mudanças.

Os jovens, de modo geral, relatam que se desenvolveram como pessoas, como futuros profissionais, tiveram uma ampliação da sua consciência intelectual, cultural, intercultural e global. Ressaltam, também, as novas amizades que fizeram com pessoas dos locais onde se hospedaram e estudaram, assim como com jovens de outras nacionalidades e mesmo com brasileiros de outros estados que lá encontraram e como isso foi significativo para eles. Segundo os mesmos, a experiência vivida no exterior proporcionou-lhes situações que nem sequer imaginavam, pois foi “transformadora e única”, “abriu-lhes a mente”, proporcionando-lhes uma “nova visão de mundo”, eliminando alguns preconceitos e desenvolvendo sua capacidade de reflexão e crítica, a aceitação e o respeito pelo “diferente”, pelo “outro” e pela “diversidade cultural”. Isso está em consonância com os princípios de uma educação transformadora e emancipatória, presentes na perspectiva intercultural, a qual visa o desenvolvimento da alteridade e autonomia dos educandos, a partir das articulações das linguagens como construção do conhecimento, apreensão e transformação do mundo (CANDAU, 2008; FLEURI, 2001).

Esses jovens intercambistas podem ser considerados embaixadores de sua

cultura e agentes de futuras transformações sociais de uma sociedade e de um mundo mais abertos ao diálogo com os “outros”, com os “diferentes”, que têm no horizonte a construção de um mundo melhor e mais igualitário.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: conversações com Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, jan./abr., p.45-55, 2008.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: **Educação Social**, Campinas, v.33, n.118, p.235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20/01/15.

CIAMPA, Antonio da Costa. A identidade. In: LANE, Sílvia T. M.; CODO, Wanderley (orgs). **Psicologia social: o homem em movimento**. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade & Cultura**, nº 16, p.45-62, 2001.

HALL, Stuart. Nascimento e Morte do Sujeito Moderno. In: **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAURENTI, Carolina; BARROS, Mari N. Ferrari. Identidade: questões conceituais e contextuais. **Revista de Psicologia Social e Institucional**. Universidade Estadual de Londrina - UEL, v.2, n.1, p.24-47, jun.2000. Disponível em: <www.uel.br/ccb/psicologia/revista/TevTov2n13.htm>. Acesso em 28/04/2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

SANTANA, Joelton Duarte de. Língua, cultura e identidade: A língua portuguesa como espaço simbólico de identificação no documentário: Língua - vidas em português. **Revista: Linha d'Água**, São Paulo, n. 25 (1), p. 47-66, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37367>>. Acesso em: 25/06/2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

VITTI, Sílvia Cristina de Azevedo. **Intercâmbio cultural e identidade**: um estudo das repercussões da aprendizagem da Língua Inglesa no exterior na identidade de jovens graduandos. 2016. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo. UNISAL. 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2000.

O TRATAMENTO DA DIVERSIDADE INDÍGENA NUMA ESCOLA MUNICIPAL URBANA DO MUNICÍPIO DE DOURADOS, MS

Marta Coelho Castro Troquez

Universidade Federal da Grande Dourados,
Faculdade de Educação

Dourados - MS

Elda Do Val Haerberlin Marcelino

Universidade Federal da Grande Dourados, Curso
de Pedagogia
Dourados - MS

RESUMO: Considerando o direito à educação diferenciada adquirido pelos indígenas e a determinação da Lei segundo a qual as escolas do país devem garantir o estudo da história e cultura indígena. Este trabalho apresenta resultados de pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, que buscou verificar como a diversidade indígena é tratada nas propostas e nas práticas pedagógicas de uma escola municipal urbana de ensino fundamental do município de Dourados – MS que atende alunos indígenas. A pesquisa foi realizada a partir de entrevistas abertas, questionários e análise documental. Os resultados nos mostram que a diversidade indígena é superficialmente tratada na escola e que a escola justifica suas ações a partir de um discurso de igualdade o qual não é suficiente onde há a necessidade de práticas que atendam às especificidades dos alunos indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar

indígena. Educação diferenciada. Lei 11.645/2008.

ABSTRACT: Considering the right to differentiated education acquired by indigenous and determination of law that the schools in the Brazil must ensure the study of Indian history and culture. This paper presents results of qualitative research, case study type, which sought to verify as Indian diversity is addressed in the proposals and in the pedagogical practices of an urban municipal school of basic education of the municipality of Dourados- MS serving indigenous students. The survey was conducted from interviews, questionnaires and document analysis. The results show us that indigenous diversity is superficially treated at school and that the school justifies his actions from a discourse of equality which is not enough where there is a need for practices that meet the specific needs of the students indigenous.

KEYWORDS: Indigenous School Education. Differentiated education. Law 11,645/2008.

1 | INTRODUÇÃO

Neste artigo, verificamos como é realizado o tratamento da diversidade indígena numa escola de ensino fundamental, localizada na área urbana do município de Dourados – MS,

denominada “Escola C”. Por questão de ética, não colocaremos o nome da escola.

O interesse em investigar como tem sido realizado o processo de escolarização no ensino fundamental de crianças indígenas em escolas fora das áreas indígenas partiu da constatação de Troquez (2012), ao considerar que há significativa população indígena em áreas urbanas e muitos alunos indígenas em escolas não indígenas (não específicas e/ou diferenciadas).

Como resultado das lutas pela garantia do direito à diferença, os povos indígenas têm se apropriado da escola nas áreas indígenas e podem desenvolver processos de escolarização diferenciados atribuindo às instituições de ensino funções peculiares que atentem para o respeito aos seus valores culturais e linguísticos (BRASIL, 1988; 2007).

Referente às ações diferenciadas nas escolas específicas, no parágrafo 2º do artigo 210 da Constituição Federal de 1988, foi estabelecido que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de línguas maternas e processos próprios da aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), para garantir direitos diferenciados à educação da população indígena, também destaca em seu Artigo 78 que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programa integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. (BRASIL, 1996).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, BRASIL, 1998) enfatiza uma construção curricular diferenciada, “pautada na dinâmica da realidade” educativa vivida por alunos e professores, fazendo-se necessário a inclusão de “conteúdos curriculares propriamente indígenas”, considerando que:

O conjunto de saberes e procedimentos culturais produzidos pelas sociedades indígenas, poderão constituir-se na parte diversificada do conteúdo de aprendizagem e de formação que compõe o currículo. São eles, entre outros: língua materna, crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, as suas organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas. (BRASIL, 1998 p. 18).

Portanto, segundo a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012), entre outros documentos, as populações indígenas têm direito a uma educação escolar diferenciada em escolas

indígenas comunitárias, específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues para atender as crianças nas suas especificidades.

O município de Dourados possui uma Reserva Indígena com expressiva população constituída por de três grupos étnicos: Kaiowá, Guarani (Ñandeva) e Terena. Esta área indígena é considerada uma das mais numerosas do estado de Mato Grosso do Sul (TROQUEZ, 2015a). Na reserva há cinco escolas indígenas, organizadas conforme a legislação do país. Contudo, há que considerarmos também as crianças indígenas que estão nas escolas não indígenas e o tratamento adequado destas na/pela escola.

É neste contexto que Troquez (2015b) elaborou um projeto de pesquisa com o intuito de mapear as escolas municipais que atendem alunos indígenas e de conhecer a realidade educacional urbana no que diz respeito ao tratamento da diversidade indígena nas salas de aulas. E, mais especificamente, neste trabalho, tipo estudo de caso, voltamos o olhar para uma escola de ensino fundamental em Dourados que atende alunos indígenas (Escola C).

Considerando a presença de alunos indígenas em escolas urbanas, somos levadas a indagar: como tem sido realizado o tratamento da diversidade indígena diante da legislação que garante uma educação diferenciada e diante da determinação da Lei nº 11.645/2008 que garante a valorização da história e da cultura indígena através de seu estudo? A partir desta questão de base, pretendemos apresentar os resultados obtidos da verificação das propostas e práticas pedagógicas da Escola C por meio de procedimentos metodológicos de cunho qualitativo.

A seguir apresentamos procedimentos, dados e resultados da pesquisa realizada na escola no primeiro semestre do ano de 2017.

2 | A ESCOLA E A DIVERSIDADE INDÍGENA

Considerando que “a população indígena de Dourados é uma das mais numerosas do estado” de Mato Grosso do Sul e que estudos notificam os preconceitos vividos por estes alunos devido “à ausência de propostas pedagógicas diferenciadas na direção de um tratamento adequado da diversidade nas salas de aulas” (TROQUEZ, 2015b, p. 3), selecionamos para estudo de caso uma escola municipal de ensino fundamental, localizada na região urbana do município de Dourados, MS.

A expectativa quanto à instituição esteve em encontrá-la preparada em termos de gestão, recursos humanos e ações que contemplassem o tratamento da diversidade indígena no seu currículo e práticas pedagógicas, assim como o ensino da história e cultura indígena condizente com a realidade dos povos indígenas do seu entorno regional e do país, conforme determinação da lei nº 11.645/2008. Os dados apresentados são resultados das visitas realizadas à unidade educativa por meio de abordagens e entrevistas diretas, diálogos e aplicação de questionários a professoras do ensino fundamental, com questões sobre como abordavam a temática indígena

no espaço escolar; indagações sobre o material didático/pedagógico utilizado, sobre projetos voltados ao atendimento da lei e a respeito da formação continuada na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais e/ou para a implementação da história e cultura indígena no currículo escolar.

É interessante ressaltar que a escola se encontra numa região da cidade, inserida no bairro denominado “Vila Índio”. Não encontramos referências bibliográficas sobre a história do bairro, temos apenas o conhecimento popular de que o nome está relacionado ao número considerável de moradores indígenas em seus arredores.

A unidade educativa conta com uma diretora, uma coordenadora e o apoio de 75 profissionais, professores e funcionários, onde nenhum entre eles é indígena ou domina a língua Guarani ou outro idioma indígena. Atualmente, a escola atende 329 alunos, tendo, entre estes, nove crianças indígenas, destas, uma está matriculada na educação infantil e as demais estão no ensino fundamental, entre turmas do 1º, 2º, 3º e 5º ano.

Através da disposição do material impresso do sistema de matrículas da unidade fornecido pela secretaria da escola, distribuímos no quadro abaixo os alunos indígenas para visualizar de forma clara alguns aspectos, como: idade, sexo, data da matrícula e etapa de ensino.

Aluno	Raça	Idade	Sexo	Data Matrícula	Etapa de ensino
Aluno 1	Indígena	5 anos	Fem	Fev/2017	Pré-escola/Ed. Inf.
Aluno 2	Indígena	6 anos	Fem	Fev/2017	1º ano/Ens. Fund.
Aluno 3	Indígena	6 anos	Masc	Mai/2017	1º ano/Ens. Fund.
Aluno 4	Indígena	7 anos	Masc	Jun/2017	1º ano/Ens. Fund.
Aluno 5	Indígena	7 anos	Masc	Fev/2017	1º ano/Ens. Fund.
Aluno 6	Indígena	7 anos	Masc	Fev/2017	2º ano/Ens. Fund.
Aluno 7	Indígena	8 anos	Fem	Fev/2017	2º ano/Ens. Fund.
Aluno 8	Indígena	10 anos	Masc	Mar/2017	3º ano/Ens. Fund.
Aluno 9	Indígena	13 anos	Masc	Mar/2017	5º ano/Ens. Fund.

Quadro 1: Identificação de alunos indígenas

Fonte: Elaboração das pesquisadoras (2017).

Identificamos então quatro crianças indígenas matriculadas nas turmas do primeiro ano do ensino fundamental, duas no segundo ano, uma no terceiro e uma no quinto ano. Quando questionamos a secretaria, a coordenação e a diretoria por meio da abordagem direta quanto à origem destes alunos, todos de igual modo declararam saber que “a maioria” são moradores da região próxima à escola, enquanto “uns e outros” são oriundos da aldeia/reserva indígena de Dourados. No entanto, ao solicitarmos a etnia (Guarani, Kaiowá ou Terena) dos alunos, nenhuma informação pôde ser dada devido à ausência da declaração na ficha de matrícula e da falta de conhecimento desta particularidade das crianças indígenas ali atendidas por parte

dos profissionais. Reconhecer um indivíduo etnicamente demanda proximidade, conhecimento e compreensão das especificidades socioculturais e/ou linguísticas dos grupos étnicos envolvidos.

Precisamos refletir sobre o tratamento da diferença indígena nas instituições escolares ao se considerar as particularidades ou aspectos étnico-raciais dos diferentes povos indígenas. Referente a isto, através de um diálogo, obtivemos de uma professora relatos sobre a necessidade de **conhecer e compreender** os aspectos culturais diferenciados do aluno indígena. Esta professora narrou um episódio de preconceito, onde uma criança indígena da escola foi insultada por um aluno ao ser chamada de “suja”. A professora explicou que foi necessário discorrer com sua turma sobre a aparência e condições daquela criança, expondo sua origem e circunstância de vida, isto é, sua individualidade, marcada por privações e escassez, inclusive de roupas e materiais de limpeza. Mas a docente ressaltou que esta atitude só foi tomada após ter conversado com a mãe do aluno, pois, até então ela desconhecia a realidade social da criança indígena.

A pesquisa baseou-se também na aplicação de questionários aos docentes da escola. Das cinco profissionais indicadas pela diretora, apenas duas professoras demonstraram interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Precisamos lembrar que certamente não cabe nesta pesquisa julgar o trabalho desenvolvido na Escola C, por isso, através de todos os dados coletados, o intuito foi de verificar como é realizado o tratamento da diversidade indígena, sendo assim, no que diz respeito às respostas dadas pelas professoras, ambas foram similares.

As professoras A e B [por questão de ética, não colocaremos os nomes das professoras. Usaremos letras do alfabeto para fazer as referências a elas] afirmaram não receber orientações da escola para o tratamento diferenciado das crianças indígenas. Discorreram apenas sobre a intenção de “inserir” e “integrar” “de modo acolhedor” “todas as culturas” e “a cultura indígena”, sem enfatizar como e de acordo com quais instruções realizam este atendimento. Ainda, mencionaram que a única ação voltada à valorização da cultura indígena é a realizada no “Dia do Índio” “com alguma atividade”, “ainda de modo não satisfatório” (professora A), e que a escola não desenvolve nenhum projeto especial voltado para a diversidade cultural indígena, nem mesmo para o atendimento da Lei nº 11.645/2008. Neste ponto, quando mencionamos a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena no currículo escolar do ensino fundamental, novamente são citadas atividades relacionadas ao “Dia do Índio”, mas dessa vez, as duas docentes acrescentam que elas são trabalhadas durante o mês em que é celebrado “Dia do Índio” (dia 19 de abril), por isso, não consideramos estas ações como um “projeto especial” que atenda às determinações da lei.

Quando questionamos a respeito das atividades desenvolvidas na escola ou na sala de aula para a implementação da história e cultura indígena, assim como quais materiais didáticos ou pedagógicos eram utilizados e se eles apresentavam conteúdos relacionados à temática, a resposta da professora A foi que na sala de

aula, “são trabalhados vídeos que mostram a cultura indígena; brincadeiras culturais; jogos” e que também são utilizados “livros que abordem o tema, tanto didáticos quanto literários.”, no entanto ela não soube especificá-los, referindo-se à eles apenas como “alguns livros”.

Já a professora B descreveu que são desenvolvidas na sala de aula “atividades diversas” para o atendimento da lei e, assim como a sua colega de trabalho, não soube dar nome ao material didático usado pela escola, declarando apenas que “alguns livros trazem estes conteúdos”, referentes à história e cultura indígena.

Perguntamos também sobre suas respectivas participações em formação continuada oferecidas na perspectiva da Educação para as relações étnico-raciais e/ou para a implementação da história e cultura indígena no currículo escolar e ambas confirmaram ter participado de “oficinas e palestras” relacionadas à questão abordada, oferecidas pela universidade estadual (UEMS) e federal (UFGD) da cidade.

E referente às questões quanto ao conhecimento sobre a origem dos alunos indígenas da escola, seus comportamentos, suas relações entre colegas, professores e funcionários; sobre o processo de aprendizagem e sobre os desafios que a escola e os professores enfrentam ao atender estes alunos, bem como das práticas pedagógicas diferenciadas para atendê-los, obtivemos as seguintes respostas:

Alguns moram nas aldeias relativamente próximas e outros moram aqui nos bairros próximos (na cidade). Os alunos têm bom relacionamento, são tratados de forma respeitosa, tanto pelos coleguinhas, quanto por professores e funcionários da escola. Acredito que o desafio seja inserir estes alunos de uma “forma melhor” tendo os materiais pedagógicos que colaborem para isto e também pela oferta de formações voltadas para este tema. Há sim práticas diferenciadas, porém, são oferecidas para todos os alunos. (Resposta da professora A).

Alguns alunos moram na aldeia, outros moram na cidade. Eles têm bom relacionamento com os demais alunos e profissionais da escola, que busca práticas diferenciadas para atender todas as necessidades apresentadas pelos alunos, e não somente pelos indígenas. (Resposta da professora B).

Percebemos então, por meio dos dados aqui apresentados que a diversidade indígena, apesar de estar presente no cotidiano da Escola C através dos alunos indígenas, é tratada com muita superficialidade e naturalidade, no sentido de que a evidência da diferença representada pelas nove crianças indígenas parece passar despercebida pela escola. Pouco se conhece a respeito delas, tão pouco se ensina sobre o grupo ao qual elas pertencem apesar de a lei determinar que os conteúdos ministrados no ensino fundamental incluam e contemplem diversos aspectos da história e da cultura indígena brasileira, conforme a lei.

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

É, sobretudo, devido à negligência nos processos educacionais que o estudo histórico das lutas, culturas e contribuições dos povos indígenas no Brasil tem ficado preso ao senso comum estereotipado do passado. Assim, suas especificidades são ignoradas e são tratados com generalizações e ideias errôneas quanto a suas produções, linguagem e estilo de vida. Entendemos que a temática indígena deveria ser trabalhada adequadamente a fim de promover o reconhecimento e o respeito às diferenças culturais tão presentes na escola, no bairro, na aldeia e nas demais localidades da cidade. Quanto a isso, Mancini e Troquez ressaltam que um dos principais veículos geradores destes preconceitos, utilizado como objeto de “atuação dos professores na educação escolar” é o livro didático (MANCINI; TROQUEZ, 2009, p. 189).

As representações apresentadas aos alunos acabam sendo superficiais, equivocadas e muitas vezes enganadoras. Além disso, muitos profissionais carecem de preparo, isto é, de conhecimento e recursos para combater esta realidade. Nas bibliotecas escolares, por exemplo, há pouquíssimas obras que têm a figura indígena como protagonista, como no caso da instituição em estudo neste artigo.

Na visita realizada à biblioteca da escola, em busca de literaturas juvenis e infanto-juvenis que apresentassem personagens indígenas na condição de protagonistas, recebemos a constrangida resposta da professora que disse não ter condições de atender à solicitação por ter sido recentemente designada para cuidar da biblioteca. Ressaltamos que, na realidade o espaço não se apresentava como tal por encontrar-se num canto dentro da sala dos professores, delimitada por um armário e uma mesa e algumas prateleiras contendo livros diversificados. Apesar disso, a responsável soube identificar uma coletânea de livros informativos/paradidáticos que abordavam a temática e nos apresentou. Ela enfatizou que estes não deveriam estar ali, pois foram enviados para serem distribuídos aos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, no entanto, explicou que esta ação não ocorreu devido à insuficiência de material para a quantidade de crianças pertencentes a cada turma da escola. Realizamos então o registro do material que dispomos na imagem abaixo:



Figura 1. Livros informativos/paradidáticos na estante da biblioteca
 Fonte: Foto tirada pela pesquisadora Elda Do Val Haerberlin Marcelino (2017).

Pedimos também a permissão para explorar o acervo na busca de literaturas que apresentassem personagens indígenas na condição de protagonistas e a única obra que encontramos estava em uma prateleira denominada “somente ilustrações”. Trata-se do livro “Abaré”, indicado para crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), disposto na imagem abaixo:

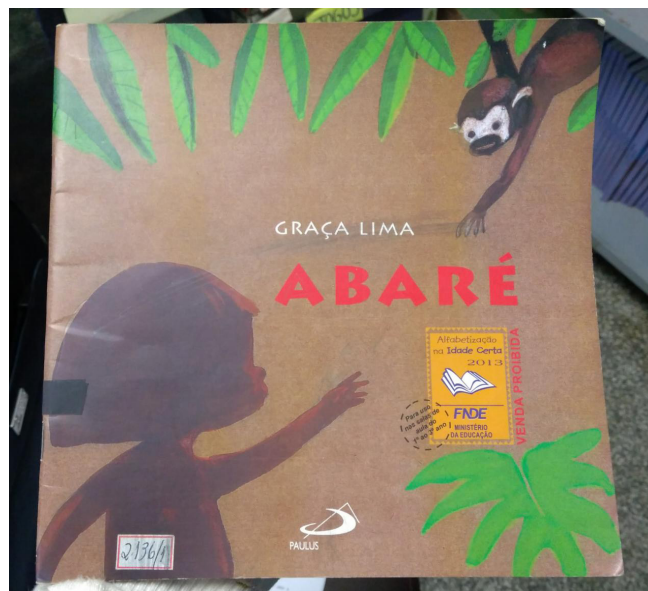


Figura 2. Livro de literatura na biblioteca
 Fonte: Foto tirada pela pesquisadora Elda Do Val Haerberlin Marcelino (2017).

Considerando que “o uso da literatura infantil como prática pedagógica de Educação das relações Étnico-Raciais é uma alternativa entre as mais discutidas nas pesquisas da área” (SILVA; SOUZA, 2013, p.41), acreditamos que através da literatura é possível produzir novos conhecimentos e ampliar os horizontes de ideias

e discursos escolares sobre a diversidade indígena explorando os materiais que abordam a temática dispostos na biblioteca. No entanto, é preciso que a escola forneça quantidades adequadas e diversas de livros que abordem a temática, bem como um espaço apropriado para o acesso à estes recursos, além de profissionais qualificados, que tenham conhecimento e afinidade com o acervo para poder não somente atender, mas também sugerir leituras que enriqueçam e transformem as concepções das crianças quanto à diversidade cultural e às relações étnico-raciais.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez, antes mesmo de iniciar a vida escolar e lidar com temáticas que abordem as diferenças étnicas e culturais, algumas crianças já tenham sentido “medo de índio”, de “bugri” e até tendem a defini-los como “sujos”, “pés descalços”, “mortos de fome”, “bicho do mato”, dentre outros clichês generalizadores disseminados na sociedade, reforçados pela má interpretação e/ou falta de conhecimento ao vê-los pelas ruas da cidade em pequenos grupos acompanhados ou não por adultos, vendendo mandioca, revirando lixo, pedindo “pão velho” ou “alguma coisa pra dar”, além da carência de contato, ou seja, ausência da presença indígena em muitas escolas seja de alunos e/ou profissionais.

É devido a esta representatividade indígena equivocada e preconceituosa, cheia de clichês/estereótipos, disseminada por inúmeros livros didáticos que apresentam os indígenas como uma categoria única, primitiva, atrasada, aculturada e em um estágio civilizatório ultrapassado (MANCINI; TROQUEZ, 2009) e à negligência das instituições escolares em cumprir as determinações da lei 11.645/2008 que o desrespeito às diferenças culturais perdura em nossa sociedade.

Apesar dos avanços decorrentes da Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 11.645/2008 que instituiu a obrigatoriedade dos estudos da história e cultura dos povos indígenas, nos parece que a diversidade indígena não tem sido tratada como deveria na instituição escolar, como vimos na Escola C. No entanto,

Independente dos inúmeros problemas que a educação enfrenta, não podemos deixar de atentar para o poder da escola, enquanto instância formadora do educando, principalmente no que diz respeito ao seu papel face à diversidade étnica e cultural. (MANCINI, TROQUEZ, 2009, p. 183).

Assim, sendo a educação um fator determinante na construção e desconstrução de saberes, acreditamos que a escola deva assumir um compromisso ético, coerente com a realidade, estimulando a reflexão dos alunos para que estes reconheçam a diversidade indígena existente, não apenas na instituição, e que a partir daí tornem a desenvolver o interesse em conhecê-los sob outras perspectivas além das que já lhes foram inculcadas, pois, o discurso de igualdade para todos não é suficiente onde há a necessidade de práticas que atendam às especificidades dos alunos indígenas. Torna-se necessário um tratamento adequado da temática e da diferença indígena na

escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Portal MEC, 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>, Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. **Cadernos Secad 3 – Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

_____. **Resolução N. 05/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF, 2012. : < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&Itemid=30192>, Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Portal MEC, 1999. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf>, Acesso em: 05 mar. 2017.

JUNIOR. Jaime Ribeiro de Santana. **A Reserva Indígena de Dourados – MS: Considerações iniciais sobre o modo de vida Guarani**. 2007. Disponível em: < <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/54.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

MANCINI, Ana Paula Gomes; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena. **Tellus**, ano 9, n.16, p. 181-206, jan./jun. 2009.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista; SOUZA, Gizele de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p.35-50, jan./mar. 2013.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)**. Dourados: Editora da UFGD, 2015a. Disponível em: < <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORIA/ebooks/professores-indios-e-transformacoes-socioculturais-em-um-cenario-multi-etnico-a-reserva-indigena-de-dourados-1960-2005-marta-coelho-castro-troquez.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **O tratamento da diversidade étnico-racial em instituições de educação infantil e em escolas de ensino fundamental públicas do MS que atendem alunos indígenas: desafios para a pedagogia intercultural e crítica**. Projeto de Pesquisa, FAED/UFGD, 2015b.

POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO BRASIL (2002-2012): UMA REFLEXÃO SOBRE A PRIMEIRA DÉCADA DE COTAS PARA NEGROS

Paulo Alberto dos Santos Vieira

Professor adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso. Coordenador do Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade (NEGRA). Líder do Grupo de Pesquisa sobre Ação Afirmativa e Temas da Educação Básica e Superior (GRAFITE). Endereço eletrônico: vieirapas@yahoo.com.br

Priscila Martins de Medeiros

Professora adjunta da Universidade Federal de São Carlos. Integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB/UFSCar). Professora visitante junto a University of Warwick. Líder do Grupo de Pesquisa Sociologia e Estudos da Diáspora Africana. Endereço eletrônico: medeiros.ufscar@gmail.com

1 | À GUISA DE INTRODUÇÃO: O CONTEXTO E O TEXTO

Realizada em 2001 em Durban, África do Sul, a *III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, exerceu grande influência no debate sobre relações raciais e as demandas por reconhecimento da população negra brasileira. O Brasil que participou desta Conferência Mundial com a maior delegação foi um dos primeiros signatários das teses aprovadas. Dentre elas, a adoção de políticas de ação afirmativa, incluindo a modalidade

cotas para negros no ensino superior.

Entre 2002 e 2012 instalou-se na sociedade brasileira um profundo debate acerca da validade ou não da implementação de políticas de ação afirmativa. Por um longo período este debate foi compreendido em torno de disputas políticas e acadêmicas entre os favoráveis e os contrários às cotas para negros e indígenas. Este artigo tem por objetivo demonstrar que esta polêmica é apenas a “aparência” mais explícita de um debate mais profundo que aquele instaurado entre 2002 – quando as primeiras políticas de ação afirmativa são implementadas no ensino superior – e 2012 – quando a Suprema Corte brasileira pronuncia-se pela constitucionalidade destas medidas.

As políticas de ação afirmativa, incluindo a modalidade cotas, são implementadas e apoiadas pela sociedade brasileira desde as primeiras décadas do século XX, sem que tivesse causado qualquer tipo de reação contrária pelos setores sociais, incluindo a intelectualidade. Deste ponto de vista, o que o artigo pretende demonstrar é que o amplo debate sobre as cotas para negros e indígenas nas universidades brasileiras guarda raízes nas formas como as relações raciais têm sido interpretadas e como uma forma específica havia se instalado no seio do pensamento social

brasileiro. Esse debate representa um capítulo dos embates contemporâneos em torno de interpretações sobre uma sociedade plural que por décadas fora compreendida de forma homogênea – monocultural, monolinguística e assimilada.

Há mais de uma década, as políticas de ação afirmativa são notícias nos mais diferentes meios de comunicação no Brasil. São raros os temas que têm recebido este tipo de atenção por meio de veículos como jornais, revistas, emissoras de rádio e televisão. Juntamente a forte presença deste tema no noticiário, esta última década também foi marcada pela produção acadêmica que faz parte do debate sobre a validade ou não da utilização de políticas de ação afirmativa, sobretudo no ensino superior, no mercado de trabalho e em concursos públicos.

Trabalhos monográficos no âmbito das instituições de ensino superior, públicas e privadas, relatórios de pesquisas financiadas, relatórios técnicos oriundos de órgãos oficiais, boletins de ampla circulação no ambiente corporativo e publicações chanceladas por destacadas editoras nacionais e internacionais também estiveram envolvidas no debate sobre as políticas de ação afirmativa que passaram a fazer parte da realidade social do país.

Por um longo período de tempo, a utilização destas políticas foi submetida à severa crítica. Por intermédio de matérias jornalísticas, entrevistas e editoriais que, sistematicamente, denunciavam o uso de tais medidas como representativas de “divisões perigosas” com as quais a sociedade brasileira jamais havia convivido. Ao criticar o uso destas políticas, afirmavam que as mesmas seriam as responsáveis pela criação de cidadãos de classes distintas, passando uns a possuir “mais direitos” que outros. Não menos relevante era a acusação de que as políticas de ação afirmativa engendrariam algo inédito no interior do tecido social, contaminando esta estrutura. Em outras palavras, as políticas de ação afirmativa teriam o potencial – real ou imaginário – de “racializar” as políticas públicas na medida em que determinados grupos poderiam acessar, de modo privilegiado, um conjunto de bens, simbólicos e materiais, considerando suas respectivas pertenças étnico-raciais.

Assim, estas políticas eram condenadas não apenas nos veículos de comunicação, mas também encontrava eco entre parcela dos formadores de opinião e entre alguns intelectuais. Conformava-se, no dia-a-dia, uma polarização no debate: por um lado, os que se manifestavam contrariamente à adoção destes mecanismos; de outro, os que se posicionavam favoravelmente às políticas de ação afirmativa.

Um dos aspectos que chamou atenção no interior do debate, que parece já ter nascido polarizado, foi a presença de certo viés sobre o tema. Ou seja, se as posições se acirravam em torno do tema, e este parecia não receber tratamento adequado, uma vez que as políticas de ação afirmativa são amplamente conhecidas e largamente utilizadas desde as primeiras décadas do século XX, por quais motivos o consenso crítico não se preocupou em historicizar os usos de políticas de ação afirmativa em décadas anteriores?

Os críticos das cotas para negros, por exemplo, desenvolviam esforços no

sentido de refutar tais medidas, mas ao mesmo tempo não remetiam este tema para a experiência sobre as políticas de ação afirmativa acumulada anteriormente no interior da sociedade brasileira. Esta particularidade das críticas que se apresentavam no debate nacional sobre as políticas de ação afirmativa e as cotas para negros, especialmente nas universidades, parece estar revestida de um conjunto de valores associados a perspectivas teóricas, políticas e culturais que têm por premissa ter o Brasil logrado êxito no equacionamento das relações entre distintos grupos sociais. Para estes intérpretes, que reconhecem diversos níveis de desigualdades, a raça não teria centralidade e poder explicativo acerca das desigualdades sociais .

Estes intérpretes não compõem um grupo monolítico, há dissenso em suas diferentes formas de interpretar a sociedade brasileira e os processos sociais vividos no interior desta. Entretanto, quanto ao tema cotas para negros, certo consenso crítico, como já se frisou, pareceu se formar no debate público travado ao longo de uma década (2002-2012), isto é, entre as primeiras medidas adotadas por universidades fluminenses e a Lei 12.711/122 que tornou obrigatório a adoção de cotas – com recorte socioeconômico e étnico-racial – em instituições federais de ensino superior.

Mais recentemente, observa-se nestes mesmos meios de comunicação uma clivagem nas posições anteriormente defendidas. A partir de então, as chamadas cotas sociais passaram a contar com apoio inusitado, pois até bem pouco tempo este era inexistente. Esta mudança de comportamento, que a realidade parece sugerir, está diretamente relacionada com o avanço da agenda das políticas de ação afirmativa por um lado, e, por outro, parece significar um reposicionamento político dos críticos que, frente àquele avanço, buscaram refrear o aprofundamento das reflexões e propostas que trazem para a superfície do debate público a centralidade da raça como uma das variáveis fundante das desigualdades sociais com as quais nos deparamos há décadas quando se observa a sociedade brasileira.

2 | POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA: CONCEITO E HISTÓRICO DE UTILIZAÇÃO NO BRASIL

Convivemos no Brasil com a forte sensação de que as políticas de ação afirmativa nasceram nos Estados Unidos. As políticas de ação afirmativa, em realidade, têm sido utilizadas em países marcados pela experiência colonial – como é o caso dos EUA – onde a miscigenação talvez seja uma das expressões mais contundentes das práticas assimilacionistas e violentas sob o prisma da intersecção entre raça, gênero e classe. Estas ideias têm sido debatidas por pesquisadores e os resultados até podem surpreender aos menos atentos.

Por exemplo, pode chamar a atenção, despertando interesse, reconhecer que o país de mais longa tradição de implementação de políticas de ação afirmativa não está localizado na América do Norte e sim na Ásia. Pereira e Zientarski (2011: p. 494) nos

informam que é a Índia este país. De acordo com as autoras

As ações afirmativas tiveram sua origem na década de 1940, na Índia, como medida assegurada na Constituição Federal do período, para garantir a reserva de vagas no ensino superior, no Parlamento e no funcionalismo público, aos membros da casta dos *dalits* ou “intocáveis”. A Índia, portanto, é o país de mais longa experiência histórica com políticas de ação afirmativa, que começaram a ser implantadas ainda sob o domínio colonial inglês e depois foram ratificadas pela Constituição de 1947, no país já independente.

Esta menção nos parece importante, pois desloca no tempo e no espaço aquelas noções de que a utilização de políticas de ação afirmativa no Brasil estaria vinculada à cultura dos Estados Unidos, sendo interpretada como ação imperialista e destituindo a política, ao ser adotada no Brasil, de validade em termos culturais (BOURDIEU e WACQUANT, 2002). Apesar de o Movimento por Direitos Civis da década de 1960 possuir inegável relação com o que ocorria no Brasil, se considerarmos as principais conclusões do Projeto Unesco (PEREIRA e SANSONE, 2007), não nos parece adequado querer atrelar à dinâmica interna exclusivamente àquele movimento. As autoras já mencionadas redimensionam esta pretensa vinculação à realidade norte-americana quando destacam a existência de outras experiências nas Américas e no mundo. De acordo com Pereira e Zientarski (2011: p. 495)

Na América, as ações afirmativas foram implantadas na década de 1960, encabeçadas pelos Estados Unidos, cujo objetivo foi promover a igualdade entre os negros e os brancos norte-americanos. Foram originadas, portanto, de uma questão racial. Na sequência, as políticas de ações afirmativas foram adotadas em muitos países americanos, consideradas as diferenças culturais e econômicas de cada um, tais como Canadá, Cuba e Argentina. Nesses países, o objetivo comum foi oferecer a segmentos discriminados da sociedade tratamento diferenciado, como compensação pelas desvantagens originadas das condições sociais desiguais de vida.

Ao realizarem estas observações, as autoras contribuem com o debate relativizando algumas posições mais “duras” que interpretam a dinâmica social e do movimento negro no Brasil unicamente como um desdobramento da dinâmica social, política e cultural dos Estados Unidos. Nesta mesma linha de raciocínio, Moehlecke (2002) nos ensina que as políticas de ação afirmativa existem em todos os quadrantes do globo e podem ser identificadas em sociedades com maior ou menor grau de desenvolvimento; em sociedades mais ou menos modernizadas; nos hemisférios sul e norte; e de leste a oeste. Portanto, as políticas de ação afirmativa na percepção destas autoras extrapolam a experiência dos Estados Unidos e se fizeram presentes sempre que se reconheceu a necessidade de equiparar distintos grupos sociais em função de assimetrias engendradas pela história dos países.

Mas, se realmente é assim o que seriam as políticas de ação afirmativa? Como este conceito foi recepcionado no Brasil contemporâneo? E a partir do conceito, é possível identificar a utilização de mecanismos amparados nestas políticas? E se nos for possível identificar estes exemplos no Brasil, estas políticas foram rechaçadas ou foram acolhidas? Enfim, são algumas questões que nos auxiliam a compreender o

debate para além das polarizações e que nos permitem descortinar a trajetória destas políticas e de como estas foram tratadas no interior da sociedade brasileira.

Santos (2014: pp. 154-174) apresenta um panorama no qual explicita como diferentes autores apresentam ênfases para o desenvolvimento do conceito. Parece ser possível afirmar acerca da existência de um consenso, ainda que mínimo, na definição. Outras definições também podem ser encontradas em autores que têm participado ativamente do debate sobre a implementação destas políticas em seu recorte étnico-racial nas universidades brasileiras. Podemos mencionar como exemplos de Piovesan (2005), Gomes (2003 e 2005), Zoninsein e Feres Júnior (2008) e Santos (2014).

Vale destacar que grupos sociais de baixa renda também têm sido contemplados com tais políticas, contudo isto não nos autoriza a pensar em termos reducionistas: o espaço de atuação e os objetivos das políticas de ação afirmativa reconhecem, por definição, que as desigualdades têm outras raízes que não apenas as de natureza econômica (SANTOS: 2014:p. 166). Assim, se o consenso em torno deste conceito é realmente existente na literatura, como estamos sugerindo, podemos notar que as cotas para negros são apenas uma das muitas modalidades de políticas de ação afirmativa que podem ser utilizadas; e mais: políticas com este formato podem ser mobilizadas em prol de outros grupos sociais, não sendo, portanto, inerentes ou exclusivas às dimensões e as pertencas étnico-raciais das sociedades.

O combate à discriminação e a promoção da igualdade (e o reconhecimento das diferenças), base das políticas afirmativas, mobiliza outras categorias que não apenas o recorte étnico-racial. Em outras palavras, as políticas de ação afirmativa podem (e talvez devam) associar as diversas possibilidades diante dos processos discriminatórios que marcam as trajetórias sociais, culturais e políticas de diversos grupos humanos e suas relações sociais, seja no Brasil ou em outras sociedades. Considerando as ponderações anteriores, é possível identificar, ao longo da história brasileira, ações que são compatíveis com a definição anterior. E por quais motivos adotaremos este procedimento ?

Em função de uma hipótese de trabalho, qual seja: a crítica e recusa não são em relação às políticas de ação afirmativa como um todo, mas especificamente relacionadas às cotas para negros. E se for assim, o intenso debate travado ao longo de mais de uma década e aquele consenso crítico mais esconde que revela sobre os debates intensamente travados – sobretudo entre 2002 e 2012, quando há a manifestação, do Supremo Tribunal Federal, em favor da constitucionalidade das políticas de ação afirmativa – e acerca das dinâmicas existentes nas relações raciais no Brasil.

Escondem, fundamentalmente, processos que longe de harmonizar, eram tensos, como na conjugação entre “privilégios e sortilégios de cor/raça”. Se esta modalidade – cotas para negros – é fruto direto das ações afirmativas – que buscam combater discriminações de diversas matizes – o consenso crítico deveria ter produzido um corpo teórico e posições no debate público que ao menos problematizassem a utilização destes princípios no caso deles terem sido adotados em outras situações. Porém, não

é isto que tem ocorrido.

No Brasil, as políticas de ação afirmativa remontam as primeiras décadas do século XX. Ainda que controversa, a Consolidação das Leis do Trabalho traz em um de seus artigos a Lei de Nacionalização do Trabalho, mais conhecida como Lei dos $\frac{2}{3}$. Política de ação afirmativa com recorte por nacionalidade. Vejamos como um pesquisador do tema se refere à lei e a sua recepção. Guimarães (1997: p. 236) argumenta da seguinte forma

A chamada lei dos dois terços, assinada por Vargas, que exigia a contratação de pelo menos dois terços de trabalhadores nacionais por qualquer empresa instalada no país; e legislação de incentivos fiscais para aplicações industriais no Nordeste, depois expandida para o Norte, que propiciou a criação de uma burguesia industrial e uma moderna classe média nordestinas. Ambas as políticas foram amplamente justificadas, aceitas, quando não implementadas pelas mesmas pessoas, ou grupos sociais, que hoje resistem a uma discriminação positiva dos negros. Ou seja, esse país já conheceu antes correntes de solidariedade, baseadas em causas nacionais ou regionais, que permitiram a aplicação de ação afirmativa.

Políticas de ação afirmativa também podem ser encontradas destinadas a assegurar direitos a partir de categorias como gênero, geração, compleição física e outros marcadores sociais da diferença. Todas estas aplicações das políticas de ação afirmativa são sobejamente conhecidas e não há registros de que o uso destas políticas tenham recebido qualquer tipo de crítica ou os grupos sociais para quem se destinaram tais iniciativas fossem constrangidos.

Inversamente, o emprego de políticas de ação afirmativa na modalidade “cotas” – sobretudo para negros e indígenas – tem sido fustigado mesmo após pesquisas comprovarem o êxito destas iniciativas (MACHADO, 2013: pp. 18-73). Se for assim, ou seja, se as políticas de ação afirmativa sempre tiveram boa recepção na sociedade brasileira, quais são os motivos que estimularam o surgimento de críticas a estas políticas, saudadas como importantes avanços por esta mesma sociedade? Quais são os contornos das políticas contemporâneas de ação afirmativa que engendraram um debate que se prolonga por mais de uma década? Estariam os críticos às políticas de ação afirmativa reconsiderando posições anteriores e condenando esta política de um modo geral? Enfim, que elementos poderiam ser identificados de modo a melhor compreendermos a intensidade dos debates e a virulência das críticas?

Em nosso entendimento, as posições no debate sobre as políticas de ação afirmativa, especialmente em seus contornos mais polêmicos nos dias atuais – o uso de cotas para negros e indígenas para acesso à universidade (pública), ao mercado de trabalho e aos concursos públicos – estão relacionadas às tensões existentes no interior do pensamento social brasileiro e das próprias pugnas existentes no interior da sociedade brasileira em termos étnico-raciais.

Portanto, nos parece haver nítidos elos que vinculam as posições que têm se apresentado neste debate às tradições do pensamento social brasileiro. Diferentemente do que pode parecer, este debate não é travado apenas no campo das relações raciais;

o campo de desenvolvimento e do embate entre as visões é o das ciências sociais considerando seus principais promotores e as interpretações sobre o Brasil.

3 | DEBATE SOBRE AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL: SENTIDOS CONTEMPORÂNEOS DA POLÍTICA

São duas dimensões que se apresentam no debate sobre as políticas de ação afirmativa e apontam nitidamente para um profícuo debate sobre os possíveis “sentidos” para as políticas desta extração no Brasil. São dimensões que retomam questões centrais da sociedade brasileira que por muitas décadas amortizou parcela de seus conflitos por intermédio do mito da democracia racial e da construção de uma suposta identidade nacional homogênea.

Sinteticamente, estas posições podem ser apresentadas no âmbito das ciências sociais na chave da igualdade e da diferença. Santos (2006 e 1995) assevera que na modernidade a desigualdade e a exclusão assumem significados distintos, pois os princípios da igualdade, da liberdade e da cidadania – uma outra maneira de caracterizar a solidariedade moderna – se tornaram princípios emancipatórios da vida social. Neste sentido, desigualdade e exclusão não podem ser justificadas, a não ser como excepcionalidades diante da regra societal: a do reconhecimento da humanidade e da igual dignidade entre todos; estas noções que se pretendem universais, se desenvolveram de modo distinto (SANTOS, 1995: p. 2 e 3).

A repercussão destas orientações nos parece bastante evidente no debate acerca das políticas de ação afirmativa em geral e, em particular, na caracterização dos variados e distintos Programas de Ação Afirmativa existente em aproximadamente mais de uma centena de Instituições de Ensino Superior, bem como naqueles onde a política afirmativa também se destina a população negra. Portanto, é indispensável que retornemos ao passado de modo a compreendermos como a política de ação afirmativa, no caso brasileiro, pode exceder os limites do invólucro do universalismo que tem por suposto os marcos de um pensamento próprio das “nações modernas do Ocidente”: retórica liberal, individualismo e cidadania. Deste ponto de vista ganham relevo ainda que nem sempre sejam explicitados, aspectos muito caros a conceitos como os de cidadania e formas de governo, por exemplo.

As ações afirmativas são concebidas como políticas que visam, sobretudo, tratar os indivíduos em condições de igualdade, independente de sua cor, raça, sexo, geração, origem nacional, opção religiosa, orientação sexual dentre outras características. Para alcançar o objetivo maior da igualdade, o Estado não deve se posicionar de maneira neutra, advogando única e exclusivamente a implementação de políticas universalistas, pois estas não assegurariam, *per se*, o objetivo da igualdade. Posto que a finalidade seja a obtenção da igualdade de oportunidades entre os indivíduos de uma sociedade, trata-se de ações que promovam, de maneira efetiva, o princípio igualitário, como

salientam Zoninsein e Feres Júnior (2008, pp. 15 a 17).

Portanto, o fundamento é o da igualdade entre os cidadãos e para que tal prerrogativa ocorra cabe ao Estado e aos atores políticos empreender ações que visem tal intento. As políticas de ação afirmativa parecem, neste sentido, estarem circunscritas a um determinado projeto cujas premissas políticas e filosóficas assentam-se na igualdade entre os as pessoas, em um contexto que pode conduzir ao “apagamento” das diferenças.

No Brasil, esta dimensão – da igualdade – parece encontrar alguma oposição para sua plena realização, revelando que no processo de formação da nação os padrões e percursos mais clássicos não se tornaram obrigatoriamente as referências; os interesses concretos em disputa estabeleceram dimensões sobre os quais os princípios igualitários puderam atuar em maior ou menor extensão. Pode ser que as marcas que dão especificidade ao processo de modernização da sociedade brasileira estejam nas bases da recusa da reivindicação à igualdade, como parecem indicar pesquisas que têm se dedicado ao período que corresponde a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX (CARVALHO, 2009 e 1987).

Ao fazer com que a dimensão da igualdade se transforme em um dos aspectos relevantes da política pública, os defensores das políticas de ação afirmativa em seu recorte racial propõem a realização e a completude dos princípios inaugurados no século XVIII. Defendem uma espécie de “acerto de contas”, atualizando a sociedade no que se refere àqueles princípios básicos. Neste sentido, suas posições são absolutamente inovadoras, não só no campo das ideias, mas na defesa de medidas que promovam a igualdade entre cidadãos, como é o exemplo das políticas aqui tratadas. Nesta chave, as políticas afirmativas de direitos e da igualdade têm como suposto a superação de desigualdades e, em alguns casos, de privilégios, muitos deles assentados em marcadores sociais, tais como a raça.

Contudo, há de se perceber que esta “leitura” das políticas de ação afirmativa e das cotas para negros ainda mantém certo distanciamento das posições de parcela dos intérpretes do pensamento social brasileiro e do próprio Movimento Negro. Em outras palavras, esta defesa das políticas promotoras da igualdade de oportunidades tem tangenciado uma questão mais cara aos movimentos sociais, especialmente ao Movimento Negro que é a relação entre raça e nação na construção dos valores da sociedade brasileira. Ao buscar a igualdade entre cidadãos, esta postura passa ao largo das reivindicações expressas pelos “novos movimentos sociais” e do Movimento Negro em particular. Trata-se, fundamentalmente, de se discutir a nação a partir de seus marcadores sociais de diferenças atribuindo à categoria raça centralidade e densidade no interior do pensamento social brasileiro e como elemento central para a compreensão das desigualdades sociais ainda existentes na sociedade brasileira. Silvério *et all* (2010: p. 141) sugerem que:

Em olhar retrospectivo, podemos perceber que se complexificou o entendimento da temática racial [...] Ao elevar o tom do debate e propor que a categoria

sociológica raça possui inserção estruturante na sociedade brasileira, o Movimento Negro torna-se referência, transformando-se num dos principais atores políticos da contemporaneidade quando aprofunda as análises que ao (re)interpretarem a sociedade brasileira o fazem apostando na construção de um país cujo exercício cidadão e a democracia sejam dimensionados sob o prisma da melhoria das condições de vida de todos os indivíduos. Esta dimensão deve reconhecer corretamente as diferenças raciais existentes e propor novos marcos no interior dos quais tais diferenças não sejam perpetuadas em desigualdades [...] Em outras palavras, [esta dimensão] jamais pode prescindir do [correto] reconhecimento da diferença racial.

Intérpretes do pensamento social brasileiro têm afirmado que o centro da questão não é efetivamente o uso de políticas particularistas com o objetivo de romper com a desigualdade no país (BERNARDINO, 2004: p. 34 e 35 e WEDDERBURN, 2005: pp. 323 e 324). Observa-se que políticas de ação afirmativa como a Lei de Nacionalização do Trabalho (nacionalidade), o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto do Idoso (ambos geracionais), a previsão constitucional da reserva de vagas para pessoas com deficiência (compleição física), a previsão de cotas para mulheres nos partidos políticos (gênero) etc., evidenciam o salutar convívio da sociedade brasileira com instrumentos afirmativos de direitos de grupos social e historicamente excluídos, sem que tenha havido manifestações contrárias tão veementes quanto àquelas verificadas quando os temas são as ações afirmativas com recorte étnico e racial no ensino superior. Um dos autores que busca formular compreensões sobre as políticas contemporâneas de ação afirmativa apresenta a seguinte perspectiva

o dissenso existe não porque se trata de políticas particularistas, mas porque se propõe a desenvolver políticas sensíveis à raça. Adiciona-se, como um ingrediente a mais nesta discussão política, o fato de o grupo racial a ser beneficiado pelas ações afirmativas é composto por pessoas negras, o que por si só faz com que preconceitos, que até então estavam velados, aflorem. A explicação para o dissenso em torno da raça como categoria digna de ser erigida para fins de políticas públicas pode ser encontrada no mito da democracia racial, que não somente firmou raízes na nossa cultura, mas foi articulado para a construção da nação”. (BERNARDINO, 2004: pp. 15 e 16).

A implementação de políticas de ação afirmativa, que tenha como parâmetro à diferença representada pela raça, recoloca no debate político contemporâneo a fragilidade presente nas teses onde a diferença racial é eclipsada sob o manto mítico da propalada democracia racial. As décadas de intenso crescimento econômico, a mobilidade ascendente de determinados grupos raciais e as posições ocupadas pela população negra nos indicadores educacionais ou no mercado de trabalho (indicadores que se estendem por um amplo quadro social) expõem as incongruências do “paraíso racial” que seria a sociedade brasileira (INSPIR, s/d). Abdicar da diferença racial, como categoria analítica fundante da sociabilidade brasileira, parece que pouco contribui para a compreensão das complexas relações existentes no Brasil, seja de ontem ou de hoje.

Sob este aspecto merecem atenção algumas interpretações da sociedade brasileira que mesmo sendo favoráveis às políticas de ação afirmativa e às cotas para

negros no ensino superior ainda não compartilham da importância da centralidade da categoria raça nas análises sociológicas acerca desta sociedade. Ao assim procederem, engendram um “campo” de debates que tende a subsumir as perspectivas identitárias tão caras aos “novos movimentos sociais”. É como se buscassem “desvencilhar” dos desafios postos em debate quando se compreende estas mesmas políticas sob a rubrica teórica do reconhecimento das diferenças e dos projetos identitários que surgiram com inaudita força no contexto da redemocratização da sociedade brasileira.

4 | RAÇA, AÇÃO AFIRMTIVA E DIFERENÇA: PROBLEMATIZANDO A IGUALDADE

Há posições favoráveis às ações afirmativas, mas que não elegem a raça como categoria central em suas análises e interpretações acerca da sociedade brasileira. De acordo com estes intérpretes a busca por identidades étnicas, raciais ou de outras angulações que extrapolem a dimensão da base constitutiva da sociedade e da solidariedade modernas – o indivíduo, a nação e o Estado liberal-democrático – e que persistam na elegia à diferença, estariam fadadas a retirar a neutralidade da ação do Estado que, em tese, assumiria contornos autoritários fazendo escolhas prévias para todos os cidadãos, além de promover uma forma específica da vida cultural ao racializar a sociedade. Em poucas palavras, a igualdade é transformada na principal panaceia e no mais intrigante enigma das sociedades e democracias contemporâneas.

Problematizando o enigma da igualdade que subsume todas as diferenças, Scott (2005) destaca que a igualdade, desde a Revolução Francesa, foi assumida como um princípio geral e revolucionário, anunciatório de uma nova ordem social. Entretanto, a base deste princípio geral – a cidadania – desde aqueles tempos fora conferida apenas àqueles que portavam diferenças sociais relevantes para o pacto que então se construía. Situando seu argumento nos anos que seguiram à tomada da Bastilha, Joan Scott nos informa que as diferenças de nascimento, de posição e de *status* social entre homens não eram levadas em conta, porém as diferenças de riqueza, cor e gênero sim. Para a autora trata-se, sobretudo, do reconhecimento da diferença e da decisão de considerá-la ou não. Assim

a noção abstrata de indivíduo não era tão universalmente inclusiva como parecia [...] No fim do século XVIII havia psicólogos, médicos e filósofos que defendiam que as diferenças físicas de pele ou de órgãos corporais qualificavam alguns indivíduos e outros não [...] Os homens eram indivíduos porque eram capazes de transcender ao sexo; as mulheres não poderiam deixar de ser mulheres e, assim, nunca poderiam alcançar o status de indivíduo [...] É interessante notar aqui que nesses argumentos a igualdade pertence a indivíduos e a exclusão a grupos; era pelo fato de pertencer a uma categoria de pessoas com características específicas que as mulheres não eram consideradas iguais aos homens. (SCOTT, 2005: p. 04).

A retomada dos estudos das relações raciais no Brasil a partir da década de 1970, e que se tornou particularmente importante no interior das Ciências Sociais e Humanas possibilitou o (re)surgimento de novas abordagens acerca das relações raciais e seus desdobramentos para questões mais gerais como as desigualdades e mais

recentemente como as temáticas da cidadania, do nacional e das políticas universais ancoradas na categoria do indivíduo que se pretendiam ser medida comum de todo ser humano. Este ambiente animado e impulsionado pelo debate sobre as políticas de ação afirmativa trouxe reflexões interessantes que, sem abrir mão do princípio da igualdade, inserem consistentemente as dimensões da diferença. Retornando a Scott (2005: pp. 07 e 08) em uma das passagens do mesmo texto, a autora se manifesta da seguinte forma:

A ação afirmativa se remetia ao fato de que as práticas sociais tinham impedido algumas pessoas de serem incluídas nessa categoria universal e buscava remover os obstáculos para a realização de seus direitos individuais [...] O cerne da ação afirmativa foi possibilitar que indivíduos fossem tratados como 'indivíduos', e portanto como iguais. Mas para conseguir isso eles precisariam ser tratados como membros de grupos [...] A ação afirmativa foi já em sua articulação inicial uma política paradoxal. Visando acabar com a discriminação, não apenas chamou atenção para a diferença, como também a abraçou.

Estes acentos parecem ser extremamente relevantes quando se discute as políticas de ação afirmativa e uma de suas modalidades – as cotas para negros – no ensino público superior no Brasil nos dias atuais. Por várias décadas se acreditou que as relações raciais na sociedade brasileira estavam harmonizadas em torno do mito da democracia racial e do signo nacional da mestiçagem, daí não haver estranhamento quando a política de Estado apostava todas as fichas na imigração proveniente da Europa; quando o texto constitucional definiu o caráter eugênico da educação brasileira; e a crescente desigualdade a partir das pertencas étnicas e raciais dos grupos sociais.

Em outras palavras, a raça ficou inscrita e circunscrita aos indivíduos “de cor”. Mas, qual cor? nos interroga a situação presente. Ao lançar esta interrogação pretende-se sustentar que o processo de racialização alcançou todos os grupos sociais indistintamente, ainda que tenha organizado hierarquias sociais onde os grupos não-brancos foram excluídos das redes de alcance das políticas públicas que tendiam a se “universalizar” a partir das primeiras décadas do século XX. Até muito recentemente esta exclusão não era entendida como “divisões perigosas” ou racialização da política.

Na medida em que cabiam exclusivamente aos grupos populacionais brancos os locais de visibilidade, poder e prestígio social – inclusive a universidade pública – a construção da racialidade no interior da sociedade brasileira pareceu implicar na retirada da branquitude das relações sociais e do perverso arranjo societário. A universidade brasileira – sobretudo a pública – sempre foi um dos espaços mais embranquecidos da sociedade brasileira e a reivindicação por cotas para negros visam corrigir uma política pública que “reservava” percentual bastante elevado responsável pela sobre representação de um grupo social no interior das universidades públicas, ainda nos dias de hoje⁹. De acordo com Carvalho (2005), apesar da rigidez dos estamentos na sociedade brasileira é possível notar, ao longo das últimas três décadas, processos de mobilidade ascendente. Contudo a mobilidade racial não encontrou o mesmo paralelo. Este autor tem demonstrado que a mobilidade social ascendente é fortemente

influenciada pela raça e este traço parece ter se secularizado na sociedade brasileira.

Vejamos:

Lembremos que em 1888, ano da abolição da escravatura, os brancos (e aqueles não-brancos que se incorporaram ao seu grupo) detinham o controle sobre todas as áreas de decisão e influência na sociedade [...] E esse controle de quase todos os espaços jamais saiu de suas mãos. Quanto aos negros, estavam confinados às atividades de baixo prestígio e de difícil acumulação de riqueza [...] a sociedade brasileira tem funcionado, ao longo de mais cem anos, como um sistema que se auto-regula de modo a reproduzir constantemente a mesma desigualdade racial [...] a desigualdade social foi construída em cima da desigualdade racial, que foi naturalizada por efeito de um discurso ideológico legitimador que fechou as portas para a exposição de conflitos, facilitando a reprodução da nossa crônica desigualdade sócio-racial, em que a cor emblemática da ascensão social é a branca e a cor emblemática da exclusão e do fracasso é a negra. (CARVALHO: 2005, p. 55).

As políticas de ação afirmativa sob o olhar da diferença e o debate suscitado por essa angulação, parecem demonstrar que esta clivagem possui importância maior que aquela atribuída por quem a critica, seja sob que viés for. Concomitantemente, cresce e se intensifica, junto a amplos setores da sociedade, o apoio às políticas assentadas na raça. Por este viés, temos uma possibilidade histórica, teórica e política de compreender como os processos e as alternativas em pugna, desde o início do século XX, puderam transformar a diferença racial em desigualdade estrutural, como indicam dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto de Política Econômica Aplicada (IPEA).

No campo educacional, palco principal do debate contemporâneo sobre as ações afirmativas e as cotas para negros, a dimensão da diferença inicia uma trajetória que poderá resultar em importantes e desdobramentos. Ainda que possamos concordar com os diagnósticos que indicam a necessidade de reunir elementos adicionais para uma avaliação mais segura, pode-se arriscar o prognóstico de que ao promover a igualdade por intermédio da diferença, as políticas afirmativas no Brasil têm plenas condições de se diferenciar de outras experiências, projetando agudas transformações na ordem social vigente e nas matrizes que estruturam a sociedade, a educação¹⁰ e as formas de convívio entre os diversos grupos sociais (VIEIRA, 2010).

Os argumentos desenvolvidos e o tratamento estatístico dado por Henriques (2001) à evolução dos níveis educacionais para a população brasileira, entre meados da década de 1920 e 1970 com desdobramentos para as gerações seguintes, não permitem que tenhamos dúvidas em relação ao que se afirma. A defesa de ações afirmativas, a partir da diferença, possibilita empreender novos arranjos sociais de forma a que as características adscritas não sejam consolidadas, na trama social, em desvantagens perenes como tem ocorrido secularmente nas relações sociais da sociedade brasileira em desfavor dos negros. Esta dimensão é captada por Silvério (2005: pp. 146 e 147), quando nos diz que:

Em contraste com a política de oportunidades iguais, a AA é uma política que reconhece os obstáculos sociais para determinados grupos, de fato existentes

[...] No Brasil os afrodescendentes tiveram reiteradamente negado o direito de viver e atuar enquanto cidadãos, ficando os avanços no sentido desta conquista unicamente às expensas da própria população negra, por meio de iniciativas de diferentes grupos que compõem o Movimento Negro [...] Um programa de ações afirmativas exige, pois, que se reconheça a diversidade étnico-racial da população brasileira; que se restabeleçam relações entre negros, brancos, índios, asiáticos em novos moldes; que se corrijam distorções de tratamento excludente dado aos negros; que se encarem os sofrimentos a que têm sido submetidos, não como um problema unicamente deles, mas de toda a sociedade brasileira.

O reconhecimento da diferença inclui a adoção da categoria raça como elemento norteador de políticas públicas que têm por fundamento a superação da desigualdade e o redimensionamento das contribuições dadas pela população negra na construção do país desde tempos pretéritos (ROMÃO, 2005). Ainda que a atual polêmica pareça estar restrita à adoção de cotas para negros nas universidades públicas, ressaltamos que a amplitude de políticas desta extração é de maior alcance do que tem sido acentuado no debate em curso. Se por um lado, a promoção da igualdade repousa grande parcela de seus argumentos no sentido da completude da modernidade; por outro, o aceno à diferença introduz novos elementos interpretativos, possibilitando que a história da sociedade brasileira possa ser reerguida em termos absolutamente distintos da produção com a qual gerações de intelectuais foram instruídas e habituadas a interpretar a sociedade brasileira. Neste sentido, as políticas de ação afirmativa e as cotas para negros parecem proporcionar condições de transformações sociais mais profundas na medida em que:

quebram privilégios ao tornar evidente a debilidade de políticas públicas e institucionais que, para sua formulação, dispensam a participação de grupos excluídos e/ou que não criam as condições humanas, materiais e financeiras necessárias para efetivamente serem implantadas. Ações Afirmativas questionam políticas que se pretendem universais, isto é, que ignoram a diversidade de identidades, condições de vida e de exercício da cidadania, a história e as culturas que constituem a sociedade. Ações afirmativas questionam o ideal da democracia, quando, nos diagnósticos que as informam e nos debates que antecedem sua adoção, fica evidente que os grupos que têm mantido o privilégio de governar a sociedade consideram os que deles não fazem parte como não apenas diferentes, mas inferiores [...] Imperativo se faz, pois, que, com a adoção de programas de Ações Afirmativas, novas orientações curriculares sejam geradas nas universidades, de forma a incidir sobre os ensinamentos, com particularidades de cada professor e as aprendizagens dos alunos. Pondera-se que estudantes beneficiados por esses programas afetariam a qualidade da educação, da excelência acadêmica. Sem dúvida afetarão, não trazendo prejuízo, mas ganhos pedagógicos e científicos para a educação nos sistemas universitários. Teremos, nós, professores e professoras, de estudar além da área de conhecimento em que atuamos, na política universitária, nas relações sociais e étnico-raciais, criar procedimentos pedagógicos, vincularmo-nos a instância da vida social, a fim de garantir equidade na formação dos que chegarem às salas de aula [...] não basta posicionar-se favorável ou contrariamente, é preciso gerar condições de comunicação entre pessoas de diferentes origens sociais e étnico-raciais, prover condições para a execução de metas, prever resultados e repercussões, mudar mentalidades e redimensionar a excelência acadêmica, que não será mais apenas avaliada pelos componentes trabalho e produção dos docentes e pesquisadores, mas também pelo desempenho bem-sucedido de todos os alunos e alunas na vida universitária e profissional. (SILVA, 2009: pp. 266-272).

Esta possibilidade reconstrói laços e elos, reorganiza redes e encadeia ações até então dispersas nos processos diaspóricos, particularmente os do “Atlântico Negro” (GILROY, 2001). Este parece ser um desafio para a sociedade brasileira neste limiar de século; desafio que além de promover, problematize a igualdade reconhecendo as diferenças. Este parece ser uma intrigante e desafiadora agenda de pesquisas nas sociedades contemporâneas.

5 | À GUIA DE CONCLUSÃO

Desde que foram implementadas nas universidades públicas do Rio de Janeiro a partir de 2002, as cotas étnicas e raciais vêm se deparando com hostilidades que se originam em setores da intelectualidade, do mundo artístico, da mídia e da própria universidade em alguns casos. Emblematicamente, os movimentos sociais e a própria sociedade tem se manifestado favoravelmente ao uso destas políticas como mecanismos de democratização do ensino público superior. Neste sentido, parece haver um descompasso entre grande parcela da população brasileira e determinados setores sociais em torno das cotas para negros. Nesta questão o único consenso que parece existir é a ausência do mesmo.

Do ponto de vista da teoria social esta polêmica merece atenção por uma série de motivos: trata de um tema que repercute em todos os segmentos sociais; mobiliza argumentos pró e contra sua implementação; conecta elos da história social do país; propicia a investigação científica; envolve instituições dos Poderes constituídos; aprofunda o debate sobre o tipo e a qualidade da democracia existente; e faz com que tenham visibilidade no cenário nacional – e também internacional – novos sujeitos e novos protagonistas da ação política.

Outra questão que vem à tona com o atual debate se relaciona com as questões sobre a desigualdade que marca a sociedade brasileira. Com propriedade os movimentos sociais negros conseguiram estabelecer uma conexão lógica entre as assimetrias sociais e econômicas e a questão racial. Este diagnóstico não é recente, desde fins do século XIX as entidades do Movimento Negro denunciam este amálgama entre desigualdades e raça.

Contudo, este momento parece ser mais profícuo nos dias de hoje, particularmente no que se refere à percepção e ao envolvimento da sociedade em relação à compreensão da existência de *links* entre às condições de vida e as pertenças étnicas e raciais de indivíduos e grupos sociais. Assim, debater sobre as cotas étnicas e raciais passou a ser algo de maior complexidade. Já não se trata “apenas” de reivindicar iguais oportunidades no ensino público superior, mas fundamentalmente discutir como, no processo de constituição desta sociedade, determinados papéis foram impingidos aos diferentes grupos sociais e as distintas pertenças étnicas e raciais.

Os avanços conquistados com a crescente implementação das cotas para negros

nas universidades brasileiras possui laços orgânicos com os processos históricos e sociais dos últimos 30 ou 40 anos. A mobilização de hoje recupera a participação dos movimentos sociais e outras organizações da sociedade em prol da democracia já na década de 1970.

Naquele período além das bandeiras operárias e sindicais, várias outras foram desfraldadas nas praças públicas reivindicando que a sociedade e a política pública empreendesse esforços no sentido da promoção da igualdade e de reconhecimento. Tratava-se, a um só tempo, de uma dupla bandeira: promoção da igualdade e respeito às diferenças.

Os detratores das políticas de ação afirmativa e das cotas para negros ainda precisam apresentar alternativas viáveis para que as desigualdades raciais no ensino público de nível superior sejam minimizadas em curto espaço de tempo. Desde a implementação dessas medidas, eles têm se destacado pela maneira com que recusam as cotas para negros. Ainda é presente na memória social os argumentos por eles defendidos.

Afirmavam que guerras raciais e fratricidas ocorreriam nos *campi* universitários; alegavam a impossibilidade de se reconhecer os indivíduos que poderiam se candidatar às cotas étnicas e raciais; apostavam no insucesso da população negra nos bancos universitários pondo em dúvida, a um só tempo, os compromissos da educação pública dos níveis que antecedem a universidade e a capacidade intelectual de milhares de jovens e adultos; asseveravam, taxativamente, que se tratava de cópias mal formuladas de experiências internacionais fracassadas, desconsiderando a história social de luta do Movimento Negro ao longo do século XX; admitiam, quando muito, apenas as cotas sociais reafirmando a ausência de hierarquias em termos raciais; apregoavam, indiscriminadamente, ideologias meritocráticas como forma de reafirmar sub-repticiamente suas históricas vantagens; enfim, não se furtaram em lançar desconfianças sobre políticas que buscavam promover a igualdade diante das desvantagens de gênero, de geração, de nacionalidade e de compleição física, por exemplo. Os contornos étnicos e raciais apareciam para esses como reserva moral que não poderia ser rompida, não poderia ser violada. Mas, por quê ?

Esta indagação se apresenta de maneira inquietante na medida em que todas as catastróficas previsões não se confirmaram. Inexistem relatos consistentes acerca da inviabilidade das cotas para negros nas universidades brasileiras. As pesquisas quantitativas e qualitativas que têm se preocupado com indicadores de sucesso, interação no convívio acadêmico, rendimento e mobilidade ascendente dos estudantes cotistas demonstram que as cotas para negros têm contribuído positivamente para a melhoria das condições de vida não só dos indivíduos contemplados pelas cotas, mas também da família e, em alguns casos, das comunidades de onde esses estudantes são egressos, como indicam alguns exemplos retratados por pesquisadores do Distrito Federal/DF, Cáceres/MT, Rio de Janeiro/RJ e São Carlos/SP.

O atual debate parece evidenciar que as cotas para negros apresentam potencial

de problematizar as desigualdades sob outras lógicas. As cotas para negros têm causado tanta polêmica não apenas pelo conteúdo democratizante que trazem em si, outras medidas semelhantes têm o mesmo potencial e nem por isto são criticadas.

A partir do debate sobre as cotas para negros, criou-se a possibilidade de se problematizar a percepção que a sociedade tem em relação aos grupos sociais que a compõe. De alguma maneira este debate trouxe para a superfície toda a sorte de questões que foram invisibilizadas. A negação da humanidade e a construção da condição subalterna do negro estiveram na ordem do dia desde as teorias do chamado racismo científico ao mito da democracia racial.

Esta orientação também é tributária do protagonismo exercido pelo Movimento Negro contemporâneo, redimensiona o papel que podem cumprir políticas como as de ação afirmativa em sociedades contemporâneas e multirraciais. Essas políticas poderiam contribuir para que o “peso” das injustiças simbólicas e econômicas a que foram submetidos esses “Outros” fossem minimizadas. Parece não se tratar de indicar limites temporais na adoção de políticas de ação afirmativa, porém de fazer com que tais marcadores sejam representados de maneira positiva nos espaços educacionais e de toda sociedade e que estejam inseridos nas matrizes formativas em todos os níveis da educação no país.

A polêmica em torno das cotas para negros em universidades públicas revela repercussões distintas do processo de racialização e a preponderância dos grupos brancos nos espaços de visibilidade positiva, nas funções de maior prestígio, na condução das políticas públicas e nos âmbitos do poder *vis-a-vis* às condições em que se encontram todos os demais grupos étnicos e raciais.

Mais que a luta pela maior presença da população negra nas universidades públicas do país, encontra-se em marcha um movimento cujas repercussões ainda são desconhecidas em todos os seus desdobramentos, mas que não deixa dúvidas de que nos encontramos em um momento de transição: de uma sociedade tida como homogênea, harmônica e cordial para uma que se percebe como heterogênea, dissonante e conflituosa.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, Joaze. “Levando a Raça a Sério: Ação Afirmativa e Correto Reconhecimento”, in: e Daniela Galdino (orgs.). **Levando a Raça a Sério. Ação Afirmativa e Universidade**, Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BOURDIEU, Pierre e WACQUANT, Loïc. “Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista”, in: **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O Longo Caminho**, 12 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

. **Os Bestializados. O Rio de Janeiro e a República que não foi**, 3 ed., São Paulo, Cia. das Letras, 1987.

CARVALHO, José Jorge. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil**, São Paulo: Attar, 2005.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro. Modernidade e Dupla Consciência**, São Paulo: Ed 34: Rio de Janeiro: UCAM, 2001

GOMES, Joaquim Barbosa. “A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro”, in: Sales Augusto dos Santos (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**, Brasília: MEC/SECAD, 2005.

. “O Debate Constitucional sobre as Ações Afirmativas”, in: Renato Emerson dos Santos e Fátima Lobato (orgs.). **Ações Afirmativas. Políticas Públicas contra as Desigualdades Raciais**, Rio de Janeiro: DP&A; LPP/UERJ, 2003.

- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. “A Desigualdade que anula a Desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil”, in: Jessé Souza (org.). **Multiculturalismo e Racismo. Uma comparação Brasil-Estados Unidos**, Brasília: Paralelo 15: 1997.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o Poder. Movimento Negro no Rio e São Paulo (1945-1988)**, Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HENRIQUES, Ricardo. “Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90”, Brasília: IPEA, 2001.

INSPIR. Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial. **Políticas Econômicas e Reparações: Uma Contribuição ao Debate**, São Paulo: INSPIR/CEERT, s/d.

MACHADO, Elielma Ayres. “Dentro da Lei: as políticas de ação afirmativa nas universidades”, in: Angela Randolpho Paiva (org.). **Ação Afirmativa em Questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**, Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

McCLINTOCK, Anne. **Couro Imperial. Raça, gênero e sexualidade no embate colonial**, Campinas: Ed UNICAMP, 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. “Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil”, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, 2002.

PEREIRA, Sueli e ZIENTARSKI, Clarice. “Políticas de Ação Afirmativa e Pobreza no Brasil”. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1913/1730>. Acesso em 20 de junho de 2015.

PIOVESAN, Flavia. “Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos”, in: Sales Augusto dos Santos (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**, Brasília: MEC/SECAD, 2005.

ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e Outras Histórias**, Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo. Para uma Nova Cultura Política**, 2 ed., São Paulo: Cortez, 2006.

. “A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença”, mimeo, 1995 (palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia).

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação. Um pensamento negro contemporâneo**, Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SCOTT, Joan W. “O Enigma da Igualdade”, in: **Revista de Estudos Feministas**, v. 13, n. 1, Florianópolis, jan/abr. 2005. Disponível em www.scielo.org. Acesso em 15 de outubro de 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. “Ações Afirmativas para Além das Cotas”, in: Valter Roberto Silvério e Sabrina Moehlecke (orgs.). **Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais. O Contexto pós-Durban**, São Carlos: EdUFSCar, 2009.

SILVÉRIO, Valter Roberto *et al.* “Relações Étnico-Raciais”, in: Richard Miskolci (org.). **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**, São Paulo: EdUFSCar, 2010.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos Vieira. “Educação e Ação Afirmativa em universidades: leituras sobre o Brasil contemporâneo”, in: Eva Aparecida Silva (org.). **Leituras em Educação 4**, Vila Velha: Opção, 2010

WEDDERBURN, Carlos Moore. “Do Marco Histórico das Políticas Públicas de Ação Afirmativa. Gênese das Políticas de Ações Afirmativas e Questões Afins”, in: Sales Augusto dos Santos (org.). **Ação Afirmativa e o Combate ao Racismo nas Américas**, Brasília: MEC/SECAD, 2005.

ZONINSEIN, Jonas e FERES JÚNIOR, João. “A Consolidação da Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro”, in: . (orgs.). **Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro**, Belo Horizonte: EdUFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ÂMBITO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL

Ana Luiza Tomazetti Scholz

Universidade Franciscana

Santa Maria – Rio Grande do Sul

Luiza Bäumer Mendes

Universidade Franciscana

Santa Maria – Rio Grande do Sul

Josiane Lieberknecht Wathier Abaid

Universidade Franciscana

Santa Maria – Rio Grande do Sul

RESUMO: Este artigo consiste no relato de experiência acerca de uma reflexão da prática desenvolvida por Psicólogos no contexto educacional, em uma Escola Municipal do interior do Estado do Rio Grande do Sul. As oficinas realizadas foram proporcionadas pela disciplina de Psicologia e Processos Educativos. O objetivo foi desenvolver intervenções que possibilitassem a interlocução entre Psicologia e Escola, através de dinâmicas e atividades, com propósito de compreender os processos que permeiam essa rede. Esta atividade foi realizada com alunos do sexto ano da escola onde as práticas aconteceram. A maior dificuldade foi o diálogo com a Instituição, para que compreendessem a proposta de trabalho, e a forma como esta seria abordada. As atividades tornaram possível que o grupo desenvolvesse mecanismos de comunicação e

autonomia. Assim, percebeu-se a importância da relação entre Psicologia e Escola com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento da criança/adolescente e da comunidade escolar, proporcionando um ambiente acolhedor e potencializador.

PALAVRAS-CHAVE: Processos Educativos; Escola; Intervenções; Psicologia.

ABSTRACT: This article consists in an experience report concerning a reflection about the practice developed by the psychologists in the educational context, in a Municipal School in the countryside of Rio Grande do Sul. The activities realized were provided by the Psychology and Educational Process subject. The object was to develop interventions that could enable the interlocution between psychology and school, throughout dynamics and activities, with the proposal of comprehend the processes that permeate this chain. This activity was developed with sixth grade students of the school where the practices happened. The most difficulty was the dialogue with the institution in order to them understand the proposal of the work we were doing and the way it was going to be approached. The activities made it possible that the group could develop mechanisms of communication and autonomy. Thus, it became evident the importance of the relation between Psychology and School, with the object of

assisted the development of the child/teenager as well as the school community, providing an supportive and boosting environment.

KEYWORDS: Educational Process; School; Interventions; Psychology.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho configura-se como uma reflexão sobre a intervenção da Psicologia na Escola, suas possibilidades, limitações e desafios, relativo à prática com um grupo na escola, referente a disciplina de Psicologia nos Processos Educacionais.

Nesse sentido, as intervenções foram realizadas ao longo do primeiro semestre de 2016, pelas acadêmicas do 7º (sétimo) semestre do Curso de Psicologia do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA. Além disso, é de fundamental importância ressaltar, também, que as atividades com o grupo aconteceram em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Tendo em vista os aspectos ressaltados acima, é essencial, ainda, salientar que as intervenções buscaram unir a teoria da Psicologia com os processos educacionais, buscando uma interlocução de conceitos teóricos e perspectivas de atuação prática.

Como dispositivo foram utilizadas dinâmicas, as quais foram desenvolvidas em uma turma de crianças/adolescentes do 6º (sexto) ano do ensino fundamental, onde os mesmos foram acompanhados pelas acadêmicas de Psicologia. Da mesma forma, essa atividade acabou sendo um dispositivo para que as crianças/adolescentes pudessem interagir e compartilhar suas experiências e anseios relacionados ao cotidiano escolar, pessoal e até mesmo, familiar.

Assim, o objetivo dessa proposta é compreender o desenvolvimento dos processos educacionais *in locu*, problematizando prática do Psicólogo no contexto educacional e sua relação com a rede que perpassa essa possível ênfase de trabalho para o profissional.

Diante disso, essas atividades foram baseadas na prática do manejo e da comunicação, uma prática do compartilhamento e, em outras palavras, uma prática dos sentidos e da relação do Psicólogo educacional com o sujeito/aluno/professor. Essa prática foi, portanto, extremamente significativa para a formação do psicólogo, pois ela fez com que o profissional da psicologia se colocasse em contato com os processos educacionais, desafios e possibilidades para além do ambiente escolar e acadêmico.

Além disso, os acadêmicos tiveram a oportunidade de compreender os indivíduos sem desconsiderar o contexto em que os mesmos estão inseridos, e a desconstruir possíveis pré-conceitos e, principalmente, auxiliar na “prática sensível” do Psicólogo, onde o mesmo deve estar atento às interlocuções entre psicologia e o cenário escolar que podem vir a se apresentar.

2 | METODOLOGIA

2.1 Participantes

O referido artigo consiste em um relato sobre a interlocução entre teoria e prática que permeiam os desafios e possibilidades de atuação do Psicólogo na Escola. Os participantes foram crianças/adolescentes entre 11 (onze) e 15 (quinze) anos de idade, do 6º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental do interior do Estado do Rio Grande do Sul.

2.2 Procedimentos

As oficinas ocorreram em uma sala de aula cedida pelo local, em uma Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental do interior do Rio Grande do Sul, onde ocorreu o trabalho com o grupo de crianças da turma especificada anteriormente. Ocorreram quatro encontros, 1 (uma) vez por semana, pelo turno da manhã, conforme disponibilidade da Escola e estudantes de Psicologia que realizaram a prática.

Por fim, é importante salientar também que todos os participantes do grupo, professores e pessoas responsáveis pela Escola tiveram conhecimento e consentimento do trabalho que estava sendo realizado, preservando a confidencialidade e particularidades da turma.

2.3 Considerações éticas

A respeito deste tópico, é importante destacar que ao longo deste artigo não foram identificados os nomes dos participantes nem particularidades que pudessem identificá-los na discussão, devido às considerações éticas previamente estabelecidas com os responsáveis pela Escola, as acadêmicas, a professora responsável pela disciplina e por supervisionar as atividades práticas, e os próprios alunos que participaram da mesma. Durante as atividades a professora responsável pela disciplina de Psicologia e Processos Educacionais se fez presente para nos auxiliar e sanar possíveis dúvidas e esclarecimentos que pudessem vir a surgir.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Atividades desenvolvidas durante os Encontros

Primeiro contato com os alunos ocorreu juntamente com uma breve análise da Escola. Neste dia foi realizada uma apresentação das acadêmicas de psicologia, onde foram expostos os objetivos da intervenção, que foi possibilitar um espaço para discussão e dinâmicas a serem realizadas com os alunos e que abordem e possam desenvolver temáticas e assuntos que fossem do interesse dos mesmos, que tivessem

referência a dificuldades, dúvidas e outras questões pertinentes à eles e relacionados à escola.

Durante a apresentação dos alunos, foi formado um círculo, tendo em vista o espaço potencial que o mesmo proporciona para o grupo (Nascimento, 2008), os alunos discorreram sobre suas vidas, rotinas diárias, atividades que gostam de fazer e as diferentes configurações familiares que cada um faz parte. Entre essas questões chama atenção que a maioria dos alunos vive em um contexto familiar de pais casados e com vários irmãos.

Sobre suas rotinas, a maioria dos alunos coloca que não fazem nenhuma atividade extracurricular, pois a escola não fornece atividades em turno inverso, fazendo com que grande parte deles fiquem sozinhos em casa. Acerca das atividades diárias, eles responderam que gostam de ficar na internet (redes sociais, aplicativos e jogos online), jogar bola, além de cuidarem de seus irmãos mais novos e alguns fazeres domésticos como lavar a louça, arrumar os quartos e até mesmo, limpar a casa.

Após as apresentações, foi aberto um espaço para que os alunos sugerissem temas e atividades do interesse deles para o próximo encontro e foi sugerido que houvesse um lanche coletivo, onde eles poderiam confraternizar e durante ela, conversar e discutir sobre suas relações com a Escola, os Professores e demais tópicos pertinentes ao processo escolar. Nesse sentido, é possível compreender que a função tanto do Psicólogo quanto do professor, é de se fazer presente, ouvir a demanda dos alunos e permitir que eles façam parte das discussões e ações, proporcionando ao aluno uma autonomia e visibilidade favorável para seu desenvolvimento psíquico, cognitivo e social (TAVARES, 2005).

No segundo encontro ocorreu o lanche coletivo, o qual foi extremamente positivo pois já em seu início mostrou o quanto os alunos possuem o potencial de se envolver e comprometer-se com tarefas e atividades que sejam do interesse dos mesmos ou que minimamente façam sentido e seja explicado para eles sua importância e significado, visto que todos os alunos participaram da atividade e trouxeram algo, mostrando-se extremamente entusiasmados com a atividade e principalmente por ter sido uma sugestão deles que foi ouvida, elaborada, discutida e atendida, dando à eles visibilidade (NASCIMENTO, 2008).

Além disso, a lanche coletivo despertou um movimento de mobilização e interação entre dueto escola e família, pois através do lanche, os alunos conseguiram envolver sua rede de apoio e afeto nas atividades escolares, potencializando a comunicação e as relações que cada família e aluno estabelece com os estudos e com a escola e seus processos institucionais e de aprendizagem. Com os atravessamentos do lanche coletivo, os alunos trouxeram relatos de como é a realidade de cada um para vir até a escola, abordando questões de segurança, transporte e dinheiro.

Entre as questões levantadas, uma das mais presentes na fala dos alunos é a questão da segurança para vir até a escola, onde muitos relataram que já foram assaltados, mais de uma vez, a caminho da escola. A maioria deles vem para a escola

a pé e sozinhos, visto que moram nas proximidades do colégio e seus pais não tem como os acompanharem devido aos seus respectivos empregos. Adicionado a isso, os alunos estabeleceram em conjunto um diálogo sobre o interesse que eles mantêm em vir para a escola, o quanto se sentem bem ou não nela, e comentaram sobre as dificuldades estruturais, políticas e subjetivas da mesma como a tristeza em terem mobilizado suas famílias para a compra de ar condicionados e eles não funcionarem devido à instalação elétrica da Escola.

Como possibilidade de continuação, aprofundamento e resolução das questões levantadas na intervenção do lanche coletivo, foi proposto aos alunos que, em conjunto, confeccionassem um cartaz/painel elaborando mais especificamente as questões relacionadas à escola e seu entorno, pensando também não apenas em críticas, mas sugestões, ideias e atividades que pudessem suprir suas demandas como demonstrado na Figura 1:

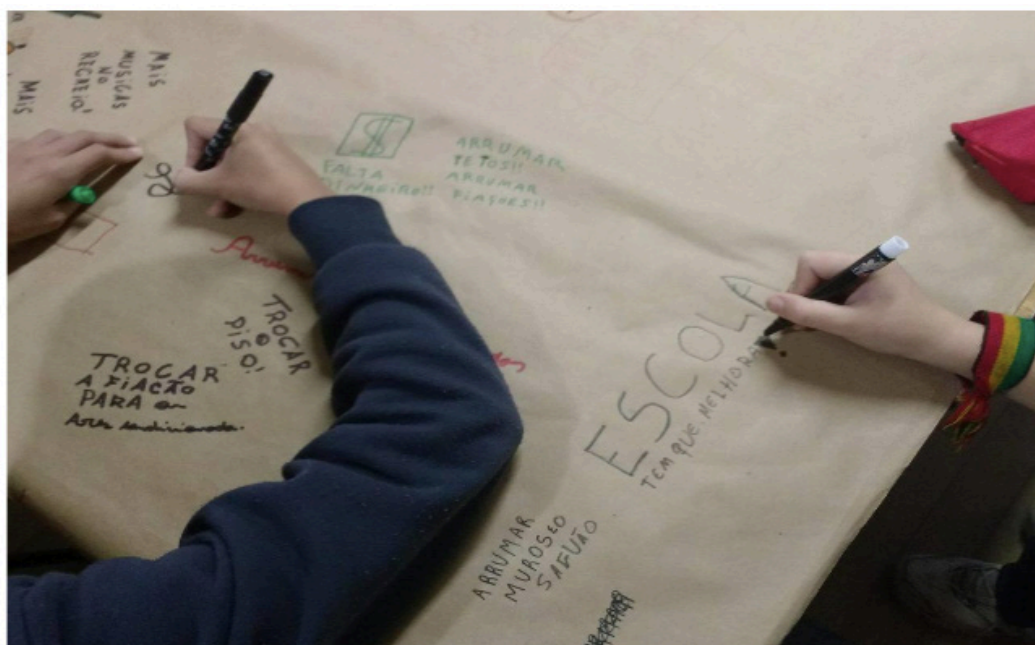


Figura 1 – Críticas, sugestões e ideias

Durante a confecção, os alunos se dedicaram e discutiram as questões que foram desde assuntos relacionados à convivência e amizade dos mesmos como mostra a Figura 2:

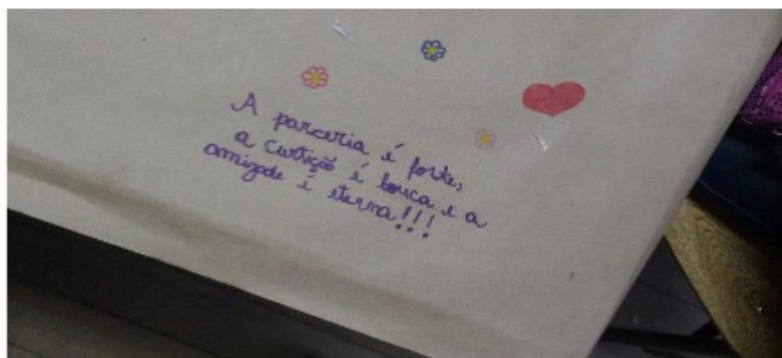


Figura 2 – Amizade, convivência e parceria

Além disso, emergiram questões, relacionadas ao lanche disponibilizado pela Escola que poderia ser mais saudável, ao desejo de que a biblioteca ficasse aberta nos intervalos, que houvesse mais área verde e segurança, como também mais músicas nos intervalos e que houvessem mais discussões e atividades dinâmicas durante as aulas, não apenas conteúdo para ser copiado do quadro, as quais podem ser observadas na Figura 3:

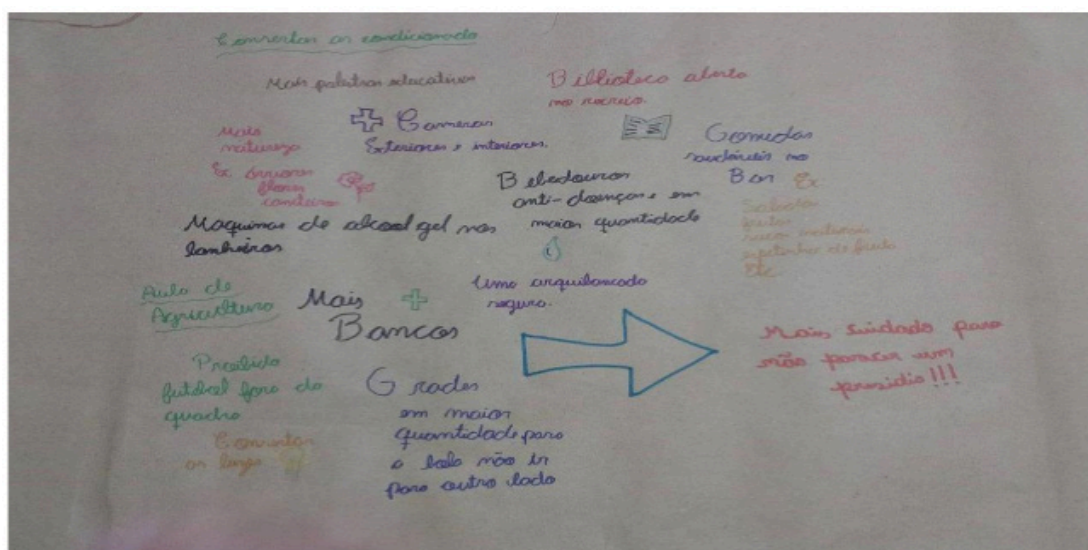


Figura 3 – Questões sobre a escola e possíveis mudanças

Outros aspectos que foram salientados pelos alunos são em relação a falta de verba da Escola e também pela situação política e econômica em que o país se encontra, como poder ser percebido na Figura 4:



Figura 4 – Situação econômica e social da escola, do estado e do Brasil

Após a finalização do cartaz, os alunos sugeriram que o mesmo fosse exposto no corredor da escola, onde professores e alunos das outras turmas pudessem olhar, contribuir e abordar estes temas, uma vez que a queixa dos alunos é de que eles não são ouvidos na Escola. No entanto, houve um comunicado de que não havia possibilidade de pendurar o cartaz no corredor, fato que acabou virando uma sugestão para a Escola, e o cartaz acabou sendo exposto dentro da sala de aula dos alunos.

Para o último encontro, foi elaborado pelas Acadêmicas de Psicologia uma dinâmica onde os alunos poderiam ficar em pé, se divertir, interagir e cooperar entre si, reiterando a potência que eles têm enquanto grupo e a união e interrelação dos mesmos, permitindo ainda que eles pudessem falar sobre a experiência de cada um ao longo desses encontros e finalizar as intervenções de forma dinâmica, clara e positiva.

3.2 Interlocuções entre Escola e Psicologia

Refletindo sobre a contemporaneidade, é imprescindível considerar a escola como uma instituição que faz parte e está incluída nos processos de mudança e resignificações da realidade e tensões sociais da modernidade líquida (BAUMAN, 2001). Diante dessa sociedade capitalista uma possível indagação é o quanto a escola se tornou uma engrenagem dessa cultura capitalista e de consumo, prejudicando o investimento social, subjetivo e de aprendizagem nos alunos. Com isso a função do psicólogo no âmbito escolar diz respeito a problematizar essas questões intervindo e mediando os processos educacionais dessa complexa instituição (CFP, 2013).

No entanto apesar de perceber a importante função do psicólogo na escola, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96) estabelece que o psicólogo não tem um papel definido na escola e encontra-se referenciado como uma despesa educacional ou outras formas de assistência social. Essa definição permite uma problematização acerca do quanto o psicólogo enquanto uma despesa e não um investimento, colocando em discussão a potencialidade e reconhecimento do seu trabalho (GUZZO, 2002).

Acredita-se que a Escola é o ambiente potencial para que os psicólogos trabalhem

questões que possam estar perturbando as crianças, como por exemplo: questões familiares, problemas nas relações professor – alunos e entre alunos, dificuldades de aprendizagem, problemas relacionados à interdisciplinaridade, conteúdos. Além disso o psicólogo escolar poderá trabalhar com a demanda que emerge a partir dos outros profissionais que direta e indiretamente estão envolvidos nas questões escolares (MARTINEZ, 2010).

Dessa maneira as intervenções da Psicologia na escola permitiram que fosse possível realizar um trabalho voltado para as verdadeiras necessidades da turma envolvida. Assim, torna-se visível a importância e a dedicação de psicólogos e demais funcionários da escola os quais deveriam se responsabilizar por ouvir e buscar mecanismos que possam auxiliar os alunos em seu crescimento social, psíquico e cognitivo (MARINHO-ARAÚJO, 2005).

É por essa razão que possibilitar intervenções da Psicologia no contexto escolar é tão significativo; pois permite a construção de uma rede de apoio à criança/adolescente que vai para além de sua família e seus colegas. Essa rede engloba profissionais capacitados, psicólogos e inúmeras outras pessoas que estão presentes na sociedade como um todo. As intervenções tornaram-se então, um espaço potencial para o sujeito e para o grupo (PRETTE, 2002).

4 | CONCLUSÕES

Sobre as atividades e encontros realizados na escola, o que chamou atenção foi que a turma demonstrou muito interesse nas atividades realizadas além do fato que em praticamente todos os encontros trouxeram relatos e falas sobre o seu cotidiano, sobre a escola, a família e suas vidas de um modo geral, demonstrando que eles se sentiram acolhidos e respeitados para que pudessem falar sobre essas questões.

Acreditamos ser importante que haja uma maior interação entre a escola e os alunos, que haja uma comunicação, para que os alunos possam dizer o que sentem e como se sentem dentro desse ambiente escolar. Durante os encontros, pudemos perceber que há um distanciamento entre os professores e os alunos, os alunos reclamaram muito que os professores não os ouvem, que eles não podem dar nenhuma sugestão, falaram muito, ainda, da dificuldade que eles tem de realizarem atividades que gostem na escola.

Assim, é possível concluir que a grande questão que emergiu das intervenções realizadas com a turma foi a necessidade de escuta e atenção que os alunos têm em relação a escola e professores. Por isso é necessário que psicologia e educação possam contribuir uma à outra para tentar construir soluções, alternativas e movimentos que transformem a escola em um ambiente potencial, possibilitando aos alunos um espaço acolhedor de aprendizagem, transformação e amizade.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Psicologia Escolar: LDB e educação hoje**. São Paulo: Alínea, 2002.

MARTINEZ, Albertina Mitjans. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em aberto**, Brasília, v.23, n.83, p.39-56, mar. 2010.

MARINHO-ARAÚJO, Claizy Maria. **Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas, SP: Alínea, 2005. Cap2.

NASCIMENTO, Maria Leticia. A criança visível. In: **Educação e Psicologia**. Vol.2. São Paulo: Segmento, 2008. (44-53).

PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del. **Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões?** In: GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Psicologia Escolar: LDB e educação hoje**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002. Cap 1.

Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica / **Conselho Federal de Psicologia**. - Brasília: CFP, 2013. 58 p.

TAVARES, M. E. **A professora suficientemente boa**. In: WINNICOTT, D. **Seminários Brasileiros**. Rio de Janeiro: Revinter, 2005. (cap. 46)

RELAÇÕES DE GÊNERO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: TENSÕES E DISPUTAS NO PNE E NOS PEES E PMES

Telmo Marcon

Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação, Passo Fundo, Rio Grande do Sul.

Ana Lucia Kapczynski

Rede Municipal de Ensino, Passo Fundo, Rio Grande do Sul.

RESUMO: O presente artigo, de natureza bibliográfica e documental, coloca em discussão as polêmicas em torno das questões de gênero que afloraram durante a elaboração do PNE e dos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Esse tema ganha destaque num contexto de crescentes práticas xenofóbicas e preconceituosas que colidem com as reivindicações de respeito à diversidade, aos Direitos Humanos e à convivência democrática. Concomitante ao avanço de políticas educacionais afirmativas pós-LDB de 1996 que visam construir cidadania e asseguram conquistas reivindicadas por movimentos sociais e organizações de mulheres e LGBT, setores sociais colocam-se na contramão desses avanços, ainda tímidos, e reafirmam posturas discriminatórias, machistas e xenofóbicas.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional. Desigualdades de gênero. Educação em Direitos Humanos. Democracia.

GENDER RELATIONSHIPS AND EDUCATIONAL POLICIES: TENSIONS AND DISPUTES IN PNE AND IN PEES AND PMES

ABSTRACT: This paper, of bibliographic and documental nature, brings to discussion the polemics around questions of gender which surfaced during the elaboration of the PNE and of the State and City plans of Education. This theme is highlighted in a context of growing xenophobic and prejudiced practices colliding with the claims of respect to diversity, Human Rights and democratic Conviviality. Concomitantly to the advance of affirmative educational policies post-LDB of 1996 that aim to build citizenship and ensure achievements claimed by social movements and women and LGBT organizations, social sectors go in the counter-hand of those advancements, still shy, and reaffirm discriminating, chauvinist and xenophobic postures.

KEYWORDS: Educational Policy, Gender inequalities, Education in Human Resources, Democracy.

INTRODUÇÃO

As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.

(SANTOS, 2004, p. 42)

As questões de gênero vêm provocando polêmicas em múltiplos espaços sociais e também no âmbito das políticas educacionais, de modo mais intenso em 2015, no contexto da elaboração do Plano Nacional de Educação, assim como nas discussões dos planos estaduais e municipais de educação. A Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, por exemplo, excluiu do Plano Estadual de Educação, aprovado em junho de 2015, as temáticas de gênero e orientação sexual sob aplausos de setores tradicionais e com poucas manifestações em defesa da manutenção dessa temática no PEE. O secretário estadual de educação, Vieira da Cunha, em entrevista logo após a aprovação do Plano, manifestou-se favorável a essa decisão sob o argumento de que as questões de gênero e educação sexual são de responsabilidade da família e não do Estado. Esse mesmo argumento foi amplamente reproduzido em outros espaços por ocasião da elaboração dos planos municipais de educação.

No dia 24 de junho de 2015, o colunista da Zero Hora, Juliano Rodrigues, escreveu que “Sem ensino sobre gênero, Plano Estadual de Educação é aprovado”. Na mesma data, o jornal *Correio do Povo* publicou que o “Governo vai apresentar emendas ao Plano Estadual de Educação: igualdade de gênero é o tema que gera maior polêmica”. As fotos anexadas às matérias desses jornais de Porto Alegre sugerem que somente ativistas dos direitos LGBT mobilizaram-se em favor da permanência dos temas que envolvem a sexualidade.

Em carta publicada no dia 10 de junho de 2015, o Arcebispo metropolitano de Porto Alegre, Dom Jaime Splenger, dirigiu-se à Câmara de Vereadores da capital para manifestar-se contrário a qualquer incorporação de questões relativas à diversidade de gênero no Plano Municipal de Educação. Apoiando-se num discurso amplamente difundido no Brasil, que tratou a questão de gênero como ideológica, o arcebispo posiciona-se, segundo a carta, em nome da Igreja, para orientar os vereadores a não aprovarem qualquer dispositivo nesse sentido. Num trecho da sua carta, ele diz:

Ora, a ideologia de gênero sustenta que a pessoa é sexualmente indefinida e indefinível. Elimina-se a ideia de que os seres humanos se dividem em homem e mulher. Para além das evidências anatômicas, entendem que esta não é uma determinação fixa da natureza, mas resultado de uma cultura ou de uma época. Para a ideologia de gênero o “natural” não é tido como valor humano e é preciso superar até mesmo a distinção da natureza masculina e feminina das pessoas (SPENGLER, 2015, p. 1).

Reações e manifestações dessa natureza foram múltiplas. As pressões que ocorreram para suprimir as questões de gênero e de diversidade sexual do PNE, dos PEEs e dos PME não são fenômenos isolados, mas fazem parte de crescentes

posturas xenofóbicas, de intolerância à diversidade e de negação da democracia. Ideias sem qualquer fundamento científico são produzidas e difundidas em discursos políticos, principalmente por setores conservadores de igrejas, por setores da mídia, em redes sociais e em conversas cotidianas. Essa reação patológica fez-se sentir de modo mais agressivo por ocasião da prova do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) de 2015, quando uma questão que remetia à filósofa Simone de Beauvoir provocou a ira de setores reacionários, inclusive de pessoas que ocupam cargos públicos de grande relevância social. Numa reflexão crítica e bem fundamentada, a jornalista Eliana Brum publicou, em 12 de novembro de 2015, um artigo denominado: “Parabéns, atingimos a burrice máxima” (BRUM, 2015). Ela faz a seguinte reflexão:

Hordas e hordas de burros que ocupam espaços institucionais, burros que ocupam bancadas de TV, burros pagos por dinheiro público, burros pagos por dinheiro privado, burros em lugares privilegiados, atacaram a filósofa francesa porque o Exame Nacional de Ensino Médio colocou na prova um trecho de uma de suas obras, *O Segundo Sexo*, começando pela frase célebre: “Uma mulher não nasce mulher, torna-se mulher” (BRUM, 2015).

Na sequência, Brum historia e comenta algumas manifestações como na Wikipédia, no verbete Simone de Beauvoir, em que ela foi acusada de “pedófila” e “nazista”; a Câmara de Vereadores de Campinas/SP aprovou uma moção de repúdio à filósofa. Ainda, segundo a jornalista, o promotor de justiça do município paulista de Sorocaba, Jorge Alberto de Oliveira Marum, chamou Beauvoir de “baranga francesa que não toma banho, não usa sutiã e não se depila” (BRUM, 2015). Manifestações dessa natureza têm sido muito comuns. O que move pessoas a agirem dessa forma? Quantos desses que criticaram Beauvoir leram as suas obras, se não no todo, pelo menos, em parte ou, sequer, algumas linhas?

Num contexto sociocultural e histórico-político em que se ampliaram substancialmente as pesquisas sobre sujeitos historicamente excluídos e sem amparo legal (especialmente as mulheres), como se pode observar na produção historiográfica de alguns autores, entre os quais, Perrot (2001); Duby e Perrot [Orgs.] (1990a); Duby e Perrot [Orgs.] (1990b); Duby e Perrot [Orgs.] (1991a); Duby e Perrot [Orgs.] (1991b); Del Priori (2002). Além das políticas afirmativas que ampliaram e reconhecem direitos, proliferaram de modo crescente atitudes como as anteriormente referidas. Como romper com essas posturas excludentes e xenofóbicas que colocam em questão a garantia dos direitos humanos fundamentais e a própria democracia? De que forma é possível qualificar os debates sobre a diversidade de gênero e de cultura, sem perder de vista os fundamentos da igualdade?

Procurando dar conta dessa discussão, o artigo apresenta a seguinte estrutura: além dessas considerações iniciais, o texto recupera elementos presentes em diversas políticas que fazem referência explícita à questão de gênero, traz elementos sobre os debates nos planos de educação em suas três instâncias e conclui trazendo algumas provocações feitas por Simone de Beauvoir sobre a temática de gênero. As considerações finais apontam para alguns desafios que a sociedade, especialmente a

escola, tem de enfrentar para trabalhar a diversidade de gênero e a educação sexual numa perspectiva democrática e emancipadora.

DIVERSIDADE DE GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As lutas pelo reconhecimento da diversidade e da igualdade não são iniciativas individuais ou de movimentos e organizações isolados. É fundamental recuperar o papel propositivo de inúmeros movimentos que sensibilizaram constituintes a incorporarem no texto final questões relativas à diversidade sociocultural como constitutiva da identidade brasileira. Nesse contexto, o Estado reconhece formalmente problemas históricos em relação à exclusão de determinados grupos e propõe políticas que visam resgatar tais dívidas sociais. Colocar em pauta o tema da diversidade gera inúmeras críticas e reações que ainda se fazem presentes, mas multiplicadas com as questões de gênero.

As políticas educacionais brasileiras acompanharam essas mobilizações e conquistas e reconheceram que a pluralidade e a diversidade sociocultural e de gênero é inerente à sociedade brasileira. A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), mesmo que aprovada num contexto problemático prevê, em seu artigo 26, uma base nacional comum na seleção dos eixos temáticos, mas também uma parte diversa. “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. São dois aspectos a destacar desse artigo: o reconhecimento da diversidade e a perspectiva de enfrentá-la através de um currículo adequado.

Uma comissão interinstitucional formada por representantes de várias secretarias vinculadas ao MEC, o CNE e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, assegurou a inserção do tema dos direitos humanos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, devendo ser desenvolvido nos componentes curriculares das disciplinas ou como objeto de investigação interdisciplinar, incluindo os debates de gênero. O artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica fundamenta-se nos princípios da cidadania e da dignidade da pessoa, que pressupõe “igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade” (BRASIL, 2011b).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos destacam a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorizaçãodas diferenças e da diversidade, do Estado laico, da democracia, do diálogo interdisciplinar e da sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2013). A temática de gênero está presente, além das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*, no *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*(BRASIL, 2012b), no Parecer

CNE/CEB nº 5/2011 (BRASIL, 2011b) e na Resolução CNE/CEB nº 2/2012 (BRASIL, 2012a). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), artigo 43, parágrafo 3º tem-se: “A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projetopolítico-pedagógico...”. Ou seja, a escola não pode furtar-se de trabalhar as questões de gênero no fazer pedagógico.

A Conferência Nacional de Educação de 2010 é um marco histórico na construção de políticas educacionais por várias razões: pela ampla participação da sociedade civil e política, certamente a maior de todas, visando à elaboração de um plano nacional de educação; a existência de um texto de referência (BRASIL, 2010a), contendo seis grandes eixos, sendo que o sexto denomina-se “Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”. Essas questões foram, portanto, amplamente discutidas no Brasil e foram aprovadas no documento final da Conae (BRASIL, 2010b).

No documento referência da Conae 2010 constava, no ponto 284, que tratava de “gênero e diversidade sexual”, quatro tópicos. No documento final, foram aprovados 25 tópicos, o que demonstra que houve um debate intenso sobre o tema e um acréscimo expressivo em relação ao documento original. Nesse debate, destacam-se a necessidade de garantir, conforme letra “a” do referido tópico, uma noção geral do alcance da proposição:

Introduzir e garantir a discussão de gênero e diversidade sexual na política de valorização e formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação nas esferas federal, estadual, distrital e municipal, visando ao combate do preconceito e da discriminação de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, mulheres, ao estudo de gênero, diversidade sexual e orientação sexual, no currículo do ensino superior, levando-se em conta o Plano Nacional de Políticas Públicas para a Cidadania LGBT e o Programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2010b, p. 143).

São inúmeras as questões e as propostas formuladas no âmbito desse tópico, incluindo questões curriculares, de direitos humanos, investimentos em pesquisas por parte da Capes e do CNPq, com editais específicos sobre gênero, bem como estimulando a criação de uma linha de pesquisa sobre diversidade sexual e gênero; produção de materiais (vídeos, filmes e outros materiais); criação de mecanismos para evitar a evasão escolar por motivos homofóbicos; aprofundamento das discussões sobre a violência contra a mulher, as crianças, os jovens e os adolescentes; seleção de livros didáticos que não contenham preconceitos de nenhuma natureza; estímulo para que, na formação continuada de professores, os temas sobre gênero e a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) sejam discutidos. Propõe, ainda, conforme Brasil (2010b, p. 144),

Inserir os estudos de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidade sexual educação sexual, como disciplina obrigatória, no currículo da formação inicial e continuada (...). Propor e garantir medidas que assegurem às pessoas travestis e transexuais o direito de terem os seus nomes sociais acrescidos

Com base nesses breves recortes da legislação e de documentos produzidos com ampla participação popular, fica evidente que as questões de gênero e de diversidade sexual não estão alheias às políticas educacionais. A Conae (BRASIL, 2014a) deslocou o eixo VI para o eixo II com o título: *Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos*. Nesse eixo, foram aprovadas 97 estratégias abordando inúmeros problemas vinculados à diversidade sexual, de gênero, direitos humanos, justiça social, bem como referências objetivas aos cegos e surdos, temas que foram retomados nos outros eixos. As proposições aprovadas pela Conae de 2010 (BRASIL, 2010a; 2010b) e pela Conae 2014 (BRASIL, 2014a; 2014b) não chegaram a surpreender e nem causaram muitas polêmicas. Essa posição inverte-se na medida em que essas ideias adentram o parlamento na discussão do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014c), inicialmente, encaminhado em 2010, mas somente aprovado em 2014. Foi durante as discussões sobre o PNE que afloraram polêmicas e posições contrárias à permanência da educação sexual e à diversidade de gênero. Políticos articularam-se em blocos, entre os quais, o bloco evangélico, em torno do qual se aglutinam outros setores conservadores que conseguem suprimir essas questões na versão final do Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014 com vigência até 2024.

Há um conjunto de outros documentos produzidos no Brasil, entre os quais, o Estatuto da Igualdade Racial, os quais ratificam conferências e acordos internacionais de combate à discriminação racial e de gênero. Nos limites do presente artigo, avaliamos não haver necessidade de avançar mais devido ao fato de que explícito que existem um conjunto expressivo de políticas que afirmam posicionamentos favoráveis à educação sexual e à igualdade de gênero.

CONTRIBUIÇÕES DE SIMONE DE BEAUVOIR À DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO

A obra de Beauvoir em pauta é o *Segundo sexo*, produzida e publicada em dois volumes: o volume I, *Segundo sexo: fatos e mitos*, quarta edição (1970); o volume II, *O segundo sexo: a experiência vivida*, segunda edição (1967). O que essa autora tem a contribuir no debate sobre gênero? Conforme observado anteriormente, ocorreram manifestações ridículas contra Beauvoir sem que fossem apresentados argumentos contestando os seus escritos e posicionamentos. No volume II da obra *O segundo sexo*, Beauvoir chama atenção para o fato de que teorias e práticas que reforçam o sexismo foram incorporadas e naturalizadas, através de um conjunto de procedimentos e preceitos reconhecidos socialmente, reproduzidos através de práticas educativas, construções socioculturais são confundidas com elementos que parecem inerentes à natureza e encobrem práticas de violação de direitos humanos.

Com bem observa Beauvoir, da mitologia à ciência, há uma hegemonia masculina. A mulher ocupa espaços secundários e, muitas vezes, vinculados a situações de

fracasso, de pecado e do mal. A mitologia grega tem sido denunciada porque, nela, a mulher desempenha um papel de coadjuvante ou é responsabilizada pela proliferação da maldade, como é o caso de Pandora. A tradição cristã-católica, por sua vez, destaca em, pelo menos, uma das narrativas da criação, o papel de Eva como causadora do mal na humanidade. Grupos conservadores e fundamentalistas tomam essa narrativa como sendo histórica, sendo tomada como se fosse descrição real e reproduzida naturalmente sem qualquer mediação hermenêutica.

Historicamente, segundo Beauvoir, os homens buscaram nos mitos as suas justificativas para controlar as mulheres, pelo risco de que os seus encantos ou a sua inteligência pérfida levassem-nos à perdição. Mais tarde, os direitos das mulheres foram restringidos pelas legislações, a exemplo do código romano que invocou a imbecilidade e a fragilidade do sexo feminino como justificativa da superioridade do homem (BEAUVOIR, 1970, p. 16). Logo, o valor simbólico dado ao casamento foi uma das estratégias de ratificação do pátrio poder, porque, nele, a mulher reproduz material e culturalmente o patriarcado, sobretudo na tarefa de educar as crianças.

A reprodução mecânica dos mitos, que tem um papel antropológico e pedagógico, não contribui para qualificar qualquer discussão relativa à questão de gênero e nem das desigualdades que são reproduzidas com base nas diferenças de gênero. O próprio discurso conservador, na medida em que reserva à família o dever da educação sexual, não enfrenta as discriminações e os abusos que são reproduzidos no seu interior. Trata-se a família tradicional como se ela expressasse a perfeição. Nessa perspectiva, Beauvoir discute, no início do volume II de sua obra, um conjunto de questões importantes que são transmitidas socialmente e que, ao serem aceitas e assimiladas, passam a definir papéis distintos para meninos e meninas. Ela inicia o capítulo primeiro com a frase que gerou polêmica no Enem 2015, conforme contextualizado na introdução do artigo: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino” (1967, p. 9). O que está em pauta na análise proposta por Beauvoir? Não se trata de questões anatômicas constitutivas dos corpos humanos, mas de como são construídas historicamente as identidades com base nas diferenças entre macho e fêmea. Ela diz que, ao nascerem, as crianças não se excluem por apresentar características distintas. O problema ocorre com a intervenção do adulto ao reproduzir representações que definem lugares e papéis sociais e políticos desiguais. É nesse processo que a menina é ensinada a exaltar o heroísmo do homem, a sonhar com o príncipe encantado e a temer as bruxas, através da cultura, da literatura infantil, de narrativas, canções, lendas e contos. É, diz Beauvoir, “através dos olhos masculinos que a menina explora o mundo e nele decifra seu destino” (1967, p. 30).

Beauvoir é incisiva ao afirmar que a cultura patriarcal concebe a mulher como o *Outro*, que se constitui como indivíduo pela mediação de outrem. No entanto, observa

que existem movimentos que direcionam o curso da humanidade para o sentido contrário e apontam caminhos para a emancipação.

As mulheres de hoje estão destronando o mito da feminilidade; começam a afirmar concretamente a sua independência; mas não é sem dificuldade que conseguem viver integralmente sua condição de ser humano. Educadas por mulheres, no seio de um mundo feminino, seu destino normal é o casamento que ainda as subordina praticamente ao homem; o prestígio viril está longe de ser apagado: assenta ainda em sólidas bases econômicas e sociais. (BEAUVOIR, 1967, p. 7)

O sexismo expressa-se, também, de um conjunto de práticas educativas, lúdicas e esportivas, que contribuem na definição dos brinquedos, das brincadeiras, nos jogos e atividades físicas. Enquanto a passagem da condição de criança para adulto é, para o menino, alcançar a condição de macho dominador, a menina é induzida a confinar-se aos limites impostos por sua feminilidade. (BEAUVOIR, 1967, p. 55-56). No percurso de obra, nota-se que, para Beauvoir (1970), as relações de gênero são construídas, apreendidas, institucionalizadas e transmitidas para a posteridade, consolidando-se em representações de poder. Por isso, reconhecer a condição de oprimida é o primeiro passo para a libertação. Ao questionar o fundamento essencialista-metafísico que trata a mulher como um ser inferior, física e intelectualmente, Beauvoir (1970) afirma que se a mulher está aquém do homem, isso deve-se a fatores culturais de desigualdade e não a uma deficiência inata que a constitui como segundo sexo. O maior desafio posto à emancipação feminina é, portanto, a superação do complexo de inferioridade que induz a raciocinar segundo os cânones viris. No entanto, é através da liberdade e do livre movimento de transcendência que será possível a integração de novos valores culturais a partir da desconstrução de toda a representação que inferioriza a mulher. É nessa perspectiva que, para Beauvoir, o conceito de mulher é compreendido como uma construção sociocultural. A igualdade de gênero será realidade quando forem quebradas as correntes escravizadoras do velho paternalismo capitalista e a mulher dispensar menos energia no trabalho doméstico, ou seja, passar a ocupar o espaço público (BEAUVOIR, 1970, p. 75).

Compreender os condicionantes que justificaram a inferioridade feminina no universo da educação e dos costumes é o primeiro passo para a erradicação dos machismos que perpetuam e justificam a violência e as desigualdades de gênero. Nesse sentido, não basta coibir o opressor, mas é fundamental mudar as mentalidades. No Brasil foram criadas leis para proteger a mulher das agressões masculinas como a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) e a Lei do Feminicídio (BRASIL, 2015). Essas leis que representam avanços importantes, não são suficientes para coibir a ação de muitos agressores que continuam agindo, mesmo que a lei preveja penalidades severas. É fundamental, diz Beauvoir, romper com a condição de vassalagem que busca manter a mulher no espaço doméstico, servindo aos homens. As desigualdades estruturantes, construídas histórica e culturalmente, obstaculizam a equidade em direitos humanos, uma questão que ainda precisa ser resolvida no âmbito das relações de gênero. É no enfrentamento das mais variadas formas de violência praticadas contra as mulheres,

explícitas ou veladas, que se coloca a possibilidade de promoção da dignidade humana.

Os simbolismos inerentes à divisão dos sexos procedem de construções culturais e não de dados biológicos. No entender de Beauvoir (1970), as relações entre homens e mulheres constituem uma espécie de castas, dois mundos fechados que não dialogam entre si. A ideia de superioridade masculina e da inferioridade feminina consolida uma dependência equivalente à relação senhor e escravo, na qual se acomoda conflitos que dificultam a libertação.

As experiências de alteridade nas relações de gênero surgiram com o avanço das organizações feministas e com a conquista do reconhecimento da igualdade, mesmo que num plano formal entre homens e mulheres. A persistente desigualdade concretiza-se nos casos de violação dos direitos, nem sempre explícitos, como é o caso da agressão física. Geralmente, as discriminações que parecem insignificantes revelam repercussões morais tão profundas que escondem as suas raízes como se fizessem parte de uma natureza original. “O drama da mulher é esse conflito entre a reivindicação fundamental de todo sujeito que se põe sempre como o essencial e as exigências de uma situação que a constitui como inessencial”. (BEAUVOIR, 1970, p. 23)

São muitas as contribuições de Simone de Beauvoir para discutir as relações de gênero, dentre as quais: a) a ideia que nenhuma concepção essencialista explica o ser mulher: “Não é a natureza que define a mulher: esta é que se define retomando a natureza em sua afetividade”(BEAUVOIR, 1970, p. 59). O ser humano é um vir-a-ser, transcendência infinitamente aberta para o futuro, portanto, a identidade de gênero constitui-se a partir de traços subjetivos e de simbolismos que influenciam comportamentos coletivos; b) a violência de gênero tem as suas raízes nos arranjos históricos e culturais que definem os papéis sociais e os comportamentos que exaltam a virilidade e, por consequência, legitimam a superioridade dos homens e a inferioridade das mulheres, comportamentos reproduzidos pela educação e pelos costumes; c) a interação efetiva entre os gêneros masculino e feminino ainda não é uma realidade, visto persistir uma espécie de casta que estabelece alianças entre si, mas em universos isolados que acomodam os conflitos no interior de relações patriarcais que naturalizam a violência contra a mulher; d) a liberdade é o conceito estruturante de qualquer discurso sobre gênero e condição prévia para a libertação; e) a educação, em sentido amplo, e na escola, em particular, é desafiada a contribuir nas discussões sobre gênero visando à superação de toda a prática discriminatória, machista e xenofóbica; f) não há emancipação sem uma articulação dialética entre igualdade e diversidade.

Enfim, rompendo com a estrutura patriarcal da filosofia do homem, Simone de Beauvoir demarca um novo momento para a filosofia e para a educação, questionando a situação da mulher enquanto *ser-para-o-outro* e promovendo a consciência do *ser-para-si*. Para tanto, é imprescindível questionar as noções de corpo e de moral sexual que reproduzem a opressão e o silenciamento da mulher. A autoafirmação feminina

passa pela desconstrução do modelo educacional conivente com o protótipo de que a mulher é uma testemunha suspeita diante do monólogo masculino. Os mecanismos que reproduzem a opressão sociocultural de gênero e definem lugares e papéis distintos para homens e mulheres têm de ser superados visando à construção de relações dialógicas que se estabelecem entre sujeitos emancipados que possuem identidades próprias. É a tensão entre igualdade e diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir essas breves reflexões, é possível dizer que as políticas educacionais têm de colocar em pauta as relações de gênero, condição para fundamentar projetos de sociedade críticos e emancipadores. Os discursos conservadores e fundamentalistas, ancorados em argumentos preconceituosos, reproduzem relações de dominação e obstaculizam avanços relativos aos direitos fundamentais, entre os quais o de discutir temas e questões de modo fundamentado e respeitoso. Enquanto os grupos conservadores defendem a tese de que é preciso preservar a família tradicional, nega-se o direito de que crianças e adolescentes discutam, em espaços públicos, como tem de ser o ambiente escolar, questões de gênero. Ao suprimir as questões de gênero e de orientação sexual do Plano Nacional de Educação, bem como de planos estaduais e municipais, os legisladores negaram a muitas crianças o direito de conhecer questões básicas envolvendo o próprio corpo, a sexualidade, os abusos sexuais, os preconceitos e as discriminações que transversalizam as relações de gênero.

Os avanços conquistados pela sociedade civil na construção das Conferências de Educação de 2010 e 2014 não foram traduzidos em políticas educacionais no Plano Nacional de Educação 2014-2024 e, por conseguinte, nem nos planos estaduais e municipais, com raras exceções. A supressão das questões de gênero e orientação sexual, intencionalmente denominadas de ideológicas, revelam que ainda predomina, na sociedade brasileira, posturas conservadoras, especialmente de base religiosa. Ao mesmo tempo em que há supressão desses temas numa legislação tão importante como o PNE, reproduzem-se discursos xenofóbicos e discriminatórios contra mulheres e militantes defensores dos movimentos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT).

As polêmicas suscitadas pelo tema discutido nesse artigo deságuam, em última instância, na questão da democracia. A intransigência crescente de setores da sociedade brasileira em relação à diversidade evidencia que ainda avançamos pouco em relação ao reconhecimento dos direitos humanos fundamentais. Educar para a democracia, como pensam autores como Teixeira (1997), Dewey (1979), Benevides (1996, p. 223-237), coloca-se como condição para que a pluralidade possa expressar-se em toda a plenitude e que se constitua em potencialidade pedagógica para a construção efetiva de uma sociedade democrática. Como bem assinala Boaventura

de Sousa Santos (2004, p. 19-49), é preciso trabalhar com a tensão entre igualdade e diferença, conforme enunciado na epígrafe. Traduzindo essa ideia pode-se dizer que as relações de gênero ainda não traduzem uma igualdade de direitos. Reconhecer essa igualdade é condição para pensar a potencialidade educativa da diferença.

Sem haver reconhecimento da igualdade de direitos não é possível pensar em educação democrática, nem em respeito à diversidade, no caso, nas relações de gênero. No âmbito das políticas educativas, é fundamental que as questões anteriormente problematizadas não deixem de serem pautadas, mesmo que legisladores do congresso nacional, de assembleias estaduais e câmaras municipais tenham, na maioria absoluta dos casos, suprimido. O fato da temática de gênero e orientação sexual não constar no Plano Nacional, nem na maioria dos planos estaduais e municipais, é motivo ainda maior para que continue sendo problematizada em pesquisas, publicações e discussões na escola e em eventos científicos.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida, v. II. 2 ed. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos, v. I. 4. ed. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BENEVIDES, M. V. Educação para a democracia. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 38, p. 223-237, 1996.

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

BRASIL. Lei n. 9394/96. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em: http://www.itajuba.mg.gov.br/semug/legislacao_cppmi/lei_maria_penha.pdf. Acesso em 27 de mar. 2015.

BRASIL. MEC. **Conae 2010**: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação - documento de referência. Brasília, 2010a. Disponível em:

BRASIL. MEC. **CONAE 2010**: Documento Final. Brasília, 2010b. Disponível em: <http://CONAE.mec.gov.br/>. Acesso em 20 mar. 2010.

BRASIL. CNE/CEB. RESOLUÇÃO nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2010c.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer n. 5/2011. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2011.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2012a.

BRASIL. MEC/CNE. Resolução n 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2012b.

BRASIL. MEC/SEB/DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. MEC. **Conae 2014**: documento de referência. Brasília, 2014a. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf. Acesso em 21 de nov. 2014.

BRASIL. FNE. **Conae 2014**: Documento final. Brasília, 2014b. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_final_CONAE_2014.pdf. Acesso em 10 de mar. 2015.

BRASIL. **Lei do Femicídio**. Lei n. 13.104, de 9 de março de 2015. Brasília, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm. Acesso em 13 de mar. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2015. Brasília: DOU. Edição extra – Seção 1, 26 de junho de 2015b.

BRUM, Eliane. **Parabéns, atingimos a burrice máxima**. A “baranga” Simone de Beauvoir e a importância de um livro que ensina a conversar com fascistas. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/09/opinion/1447075142_888033.html. Publicado em 12 de novembro de 2015. Acesso em 15 nov. 2015.

CORREIO DO POVO. **Governo vai apresentar emendas ao Plano Estadual de Educação: igualdade de gênero é o tema que gera maior polêmica**. Disponível em: <http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/559816/Governo-vai-apresentar-emendas-ao-Plano-Estadual-de-Educacao>. Acesso em 24 de jun. 2015.

DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

DEWEY, Jonh. **Democracia e Educação**: introdução à filosofia da educação. 4.ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DUBY, Georg; PERROT, Michele (Org.). **História das mulheres**: a antiguidade. Porto: Afrontamento, 1990a.

DUBY, Georg; PERROT, Michele (Org.). **História das mulheres**: a idade média. Porto: Afrontamento, 1990b.

DUBY, Georg; PERROT, Michele (Org.). **História das mulheres**: Do Renascimento à idade moderna. Porto: Afrontamento, 1991a.

DUBY, Georg; PERROT, Michele (Org.). **História das mulheres**: o século XX. Porto: Afrontamento, 1991b.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres, prisioneiros. 3. ed. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

RODRIGUES, Juliano. **Sem ensino sobre gênero, Plano Estadual de Educação é aprovado**. Porto Alegre, ZERO HORA. Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/17465039.pdf>. Acessado em 24 janeiro de 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In:

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo

multicultural. Porto: Afrontamento, 2004, p. 19-49.

SPLINGER, Jaime. **Carta aos vereadores de Porto Alegre**. Porto Alegre, 10 de junho de 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução a administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1997.

POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR E EVOLUÇÃO DE INDICADORES DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE ENTRE 1995 E 2013: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Alexandre Ramos de Azevedo

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Diretoria de Estudos Educacionais

RESUMO: Após a divulgação pelo Inep da Linha de Base do Plano Nacional de Educação (PNE), consideramos importante avançar-se na identificação das políticas educacionais que merecem ênfase visando o cumprimento das metas estabelecidas na Lei nº 13.005/2014. Este estudo, de caráter exploratório, pretende trilhar este caminho, procurando verificar a relação entre algumas políticas de educação superior e os indicadores que medem a qualificação do corpo docente em exercício nas IES do país (Meta 13 do PNE). Assim, em que pese a importância de se considerar o impacto da expansão de matrículas no ensino superior (Meta 12) na demanda por docentes qualificados, bem como da necessária ampliação no número de mestres e doutores titulados anualmente pelos programas de pós-graduação (Meta 14), para fazer face a este aumento de demanda; este estudo conclui, preliminarmente, que os resultados observados nos indicadores de qualificação docente entre 1995 e 2013 acentuam a importância da Política de Avaliação da Educação Superior para o crescimento dos indicadores da Meta 13 do

PNE. O aperfeiçoamento do Sinaes, proposto na estratégia 13.1 do PNE, está, portanto, bastante alinhado com os objetivos desta meta, que é a melhoria da qualidade da educação superior em nosso país.

PALAVRAS-CHAVE: Plano Nacional de Educação. Educação Superior. Avaliação. Sinaes. Qualificação Docente.

ABSTRACT: After the disclosure of the Baseline of National Education Plan (Brasil, Inep, 2015) by INEP, it was considered important to identify the educational policies that deserve to be prioritized in order to meet the goals established by Law. This exploratory study intends to follow this path, seeking to investigate the relationship between some higher education policies and indicators that measure the qualification of teaching staff in office in the higher education institutions in the country (Goal 13 of PNE). Thus, despite the importance of considering the impact of the expansion of enrollment in higher education (Goal 12) in the demand for qualified teachers and the necessary increase in the number of masters and doctors graduates annually by postgraduate programs (Goal 14) to meet this increase in demand; this study concludes preliminarily that the results observed in the teaching qualification indicators between 1995 and 2014 underline the importance of Higher Education Evaluation Policy for growth

of the indicators of Goal 13 of the PNE. The improvement of National Higher Education Evaluation System (Sinaes) proposed in the strategy 13.1 of PNE, is therefore closely aligned with the objectives of the goal, which is to improve the quality of Brazilian higher education.

KEYWORDS: National Education Plan; Higher Education; National Higher Education Evaluation System; evaluation.

1 | INTRODUÇÃO

Após a produção e divulgação da Linha de Base do Plano Nacional de Educação (Brasil, Inep, 2015), consideramos importante avançar na identificação das políticas educacionais ou de aspectos destas políticas que merecem maior atenção visando o cumprimento das 20 metas estabelecidas na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Este estudo, de caráter exploratório, procura verificar a relação entre algumas políticas voltadas para a educação superior e os indicadores que medem a qualificação do corpo docente em atuação na educação superior no país, tendo em vista o que ficou estabelecido como meta no novo Plano Nacional de Educação (PNE):

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Com o referido documento pudemos notar que os percentuais de docentes com mestrado ou doutorado na educação superior permaneceram em crescimento (gráfico 1) entre 2009 e 2013.

Mas a Linha de Base produzida pelo Inep se limitou, quanto aos indicadores da Meta 13 do PNE, apenas à série histórica mencionada porque somente a partir de 2009 os docentes passaram a ser unidade de informação, em atendimento ao que foi estabelecido pelo Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008.

Nas informações organizadas pelo Censo da Educação Superior, os docentes desde 2009 são identificados através de duas variáveis. Uma delas é denominada por código do vínculo do docente à Instituição de Ensino Superior (IES) e serve para reconhecermos as funções docentes; a outra variável é o código de identificação única do docente, pela qual reconhecemos cada docente enquanto indivíduo (Brasil, Inep, 2015, pp. 387-89). A relação entre ambas é que um mesmo docente, tomado individualmente, pode ter mais de um vínculo, com diferentes IES; ou seja, um mesmo docente pode ocupar várias funções docentes no sistema de educação superior.

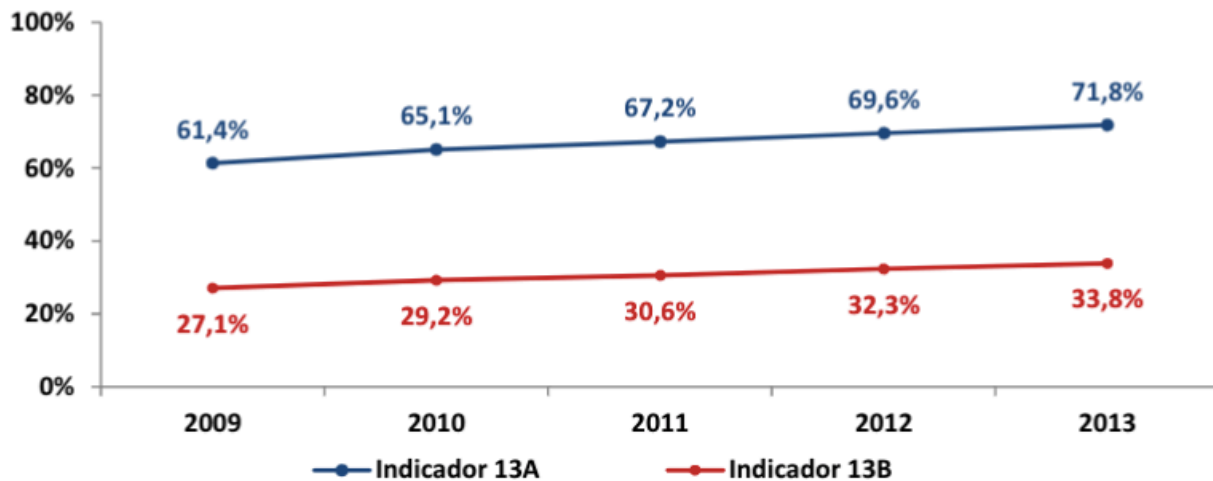


Gráfico 1 – Percentual de docentes na Educação Superior com mestrado ou doutorado (Brasil, Inep, 2015, p. 227)

Fonte: Censo da Educação Superior/Inep. Elaboração: Dired/Inep.

Entretanto, para que pudéssemos ampliar a série histórica visando realizar este estudo, tivemos que optar por realizar o estudo com base nas funções docentes, o que nos possibilitou abranger em nossa análise um período mais extenso: 1995 a 2013.

A substituição dos docentes pelas funções docentes nos permitiria comparar a evolução dos indicadores da Meta 13, através de momentos ou fases diferentes das políticas de educação superior. Entretanto, uma pergunta que ainda precisaria ser respondida era: que políticas ou aspectos das políticas educacionais mereceriam nossa atenção?

Para responder tal pergunta, aprofundamo-nos no estudo do próprio PNE e vimos a necessidade de considerar a relação imediata entre a Meta 13 do PNE e as demais metas dedicadas a este nível de ensino: a Meta 12, relativa à expansão das matrículas em cursos de graduação; e a Meta 14, que corresponde à expansão dos titulados anualmente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Considerando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 – em seu art. 66, estabeleceu que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, estabelecemos as seguintes hipóteses:

- a expansão de matrículas em cursos de graduação (Meta 12 do PNE), poderá aumentar a demanda por docentes qualificados para este nível de ensino, o que ocasionará maior dificuldade para o alcance da Meta 13;
- a ampliação no número de mestres e doutores titulados anualmente em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Meta 14 do PNE), deverá ser uma condição importante para o alcance da Meta 13, em face da expansão na demanda por docentes qualificados;
- o alcance da Meta 13 do PNE dependerá, ainda, de determinados meca-

nismos de uma política nacional de avaliação da educação superior, que atuem diretamente sobre as instituições deste nível de ensino e sirvam de indutores para a elevação dos percentuais de mestres e/ou doutores no corpo docente destas instituições.

Cada uma dessas hipóteses corresponde a uma das três políticas ou aspectos de políticas de educação superior que acreditamos venham incidir nos resultados dos indicadores de qualificação docente utilizados no âmbito deste estudo, assim definidos:

1º) Percentual de funções docentes ocupadas por docentes com mestrado ou doutorado em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior (Indicador 13A');

2º) Percentual de funções docentes ocupadas por docentes com doutorado em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior (Indicador 13B').

Os Indicadores 13A' e 13B' são os mesmos que foram adotados no documento da Linha de Base do PNE (Brasil, Inep, 2015, pp. 387-89), exceto pelo fato de aqui estamos utilizando a variável *função docente* e lá utilizamos os *docentes* tomados individualmente.

2 | AS TRÊS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR CONSIDERADAS NESTE ESTUDO

No estudo das metas 12, 13 e 14 do PNE, identificamos as três políticas que acreditamos fundamentais para o cumprimento da meta de elevação dos percentuais de mestres e/ou doutores em exercício na educação superior. A primeira delas é a política de expansão de matrículas nos cursos de graduação, que ganha o seguinte contorno na Lei do PNE:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Esta expansão já é um fato, como poderemos verificar através da evolução das matrículas no período entre 1995 e 2013. Entretanto, o desafio novo será o de estabelecer instrumentos que assegurem a qualidade da oferta – inclusive quanto à qualificação dos docentes – e uma maior expansão no segmento público, bem acima do que tem sido alcançado nos últimos anos.

A segunda política a ser considerada deve ser a política nacional de pós-graduação, a qual tem sido articulada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC) através dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs). Como veremos adiante, a titulação anual em cursos de mestrado e doutorado no país vem se ampliando a cada ano, de modo bastante significativo. Além disso, esta política tem direcionado tal ampliação

para áreas consideradas estratégicas. Uma delas é a formação de professores para todos os níveis de ensino.

Num balanço produzido pela CAPES por ocasião da elaboração do último PNPG (2011-2020), ficou registrado, dentre as ações implementadas a partir dos planos anteriores e que merecem destaque: “o aumento da capacitação do corpo docente do ensino superior, através de programas direcionados para essa finalidade” (CAPES, 2010, p. 38).

Por outro lado, a Meta 14 do PNE estabelece um aumento na titulação anual de mestres e doutores para, respectivamente, 60.000 (sessenta mil) e 25.000 (vinte e cinco mil), bem como a ampliação do “investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes” (Estratégia 14.12), indo além das metas estabelecidas no próprio Plano Nacional de Pós-Graduação em vigor e, portanto, interferindo nos rumos da política em questão.

Por último, devemos considerar a política materializada no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e que é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Principalmente no caso da avaliação dos cursos, que deve ser baseada em três dimensões – organização didático-pedagógica, perfil do corpo docente e instalações físicas – será importante dimensionar o efeito indutivo do Conceito Preliminar de Curso (CPC), regulamentado pela Portaria Normativa nº 4, de 05 de agosto de 2008, para a melhoria no perfil de qualificação dos docentes.

Caminhando nesta direção, a estratégia 13.1 do PNE propõe o aperfeiçoamento do Sinaes, visando fortalecer as ações de avaliação, regulação e supervisão. Além disso, a estratégia 13.3 prevê a indução de processo contínuo de autoavaliação nas IES, mencionando “a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente”.

3 | AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Nos últimos 20 anos a educação superior passou por um processo de expansão, tanto em relação às matrículas em cursos de graduação, quanto em termos de titulados em cursos de mestrado e doutorado.

O gráfico 2 mostra a evolução das matrículas em cursos de graduação entre 1995 e 2013, enquanto o gráfico 3 apresenta a quantidade de títulos de mestrado (acadêmico e profissional) e de doutorado concedidos no país entre 1998 e 2013.

A expansão nas matrículas em cursos de graduação ocorreu durante todo o período analisado, no conjunto do sistema e também em suas partes: seguimentos

público e privado. Esta expansão teve por consequência o previsível aumento no número de funções docentes em exercício no conjunto do sistema de educação superior (gráfico 4), com alguma diferença entre o que ocorreu nas instituições públicas e privadas: enquanto o crescimento no número de docentes nas instituições públicas acompanhou o crescimento das matrículas de alunos durante todo o período, este crescimento nas instituições privadas foi expressivo até 2004 e dali em diante passou a crescer de forma menos expressiva até 2009, estagnando ou mesmo decrescendo no período final da série, até 2013.

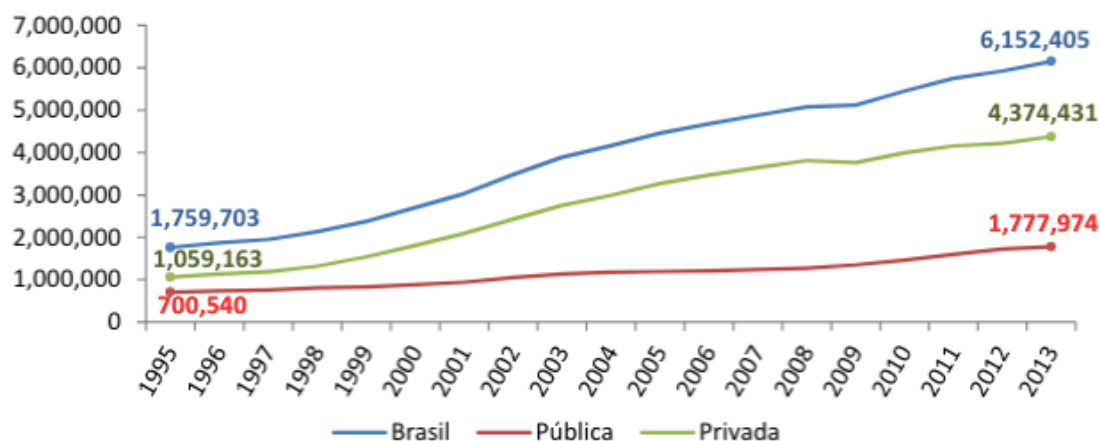


Gráfico 2 – Matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa e nível Brasil

Fonte: Censo da Educação Superior/Inep. Elaboração: Dired/Inep.

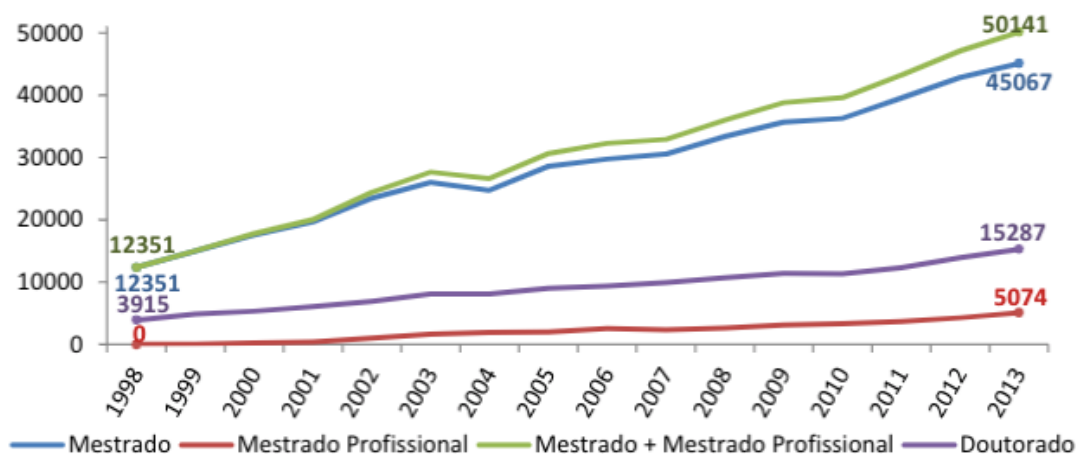


Gráfico 3 – Títulos concedidos em cursos de pós-graduação stricto sensu por modalidade

Fonte: Censo da Educação Superior/Inep. Elaboração: Dired/Inep.

Este comportamento anômalo faz crer que nossa primeira hipótese é válida para as instituições públicas, mas precisa ser relativizada quanto às instituições privadas, pois existe nestas últimas um contingente de professores horistas importante (gráfico 5). Assim, a redução do número de professores horistas e ampliação do número de docentes em tempo integral ou tempo parcial pôde suprir a demanda da expansão das matrículas de alunos sem a necessidade de um proporcional ou substantivo

crescimento do número de docentes.

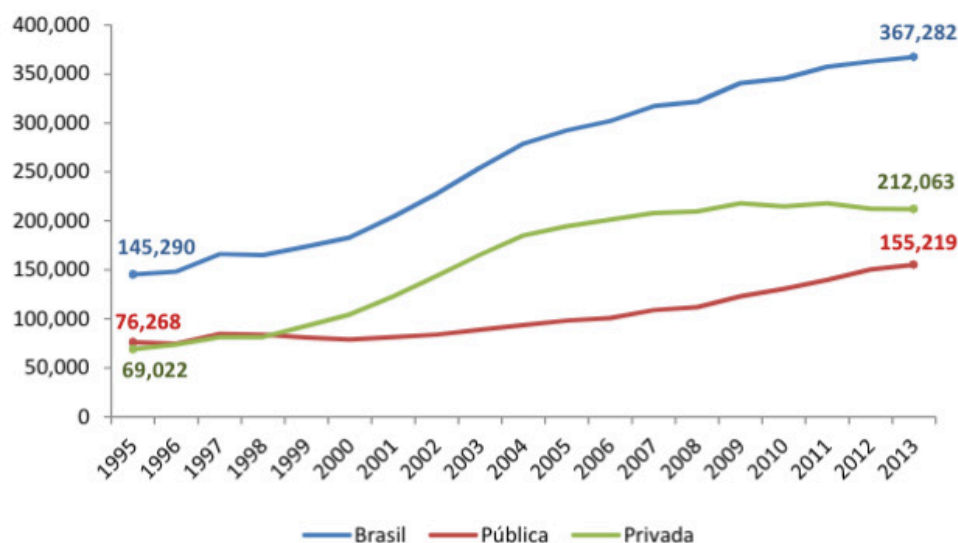


Gráfico 4 – Funções docentes em exercício por categoria administrativa e nível Brasil

Fonte: Censo da Educação Superior/Inep. Elaboração: Dired/Inep.

O gráfico 5 mostra que de 2007 em diante, nas instituições privadas de educação superior o número de docentes horistas decaiu enquanto o número de docentes em tempo parcial cresce. Neste mesmo período, enquanto está ocorrendo uma expansão no número de matrículas, o número de docentes destas instituições fica estável. Ou seja, a expansão do ensino superior privado é suprida não apenas pelo crescimento do número de docentes em exercício, mas também por uma mudança no perfil das funções docentes quanto ao regime de trabalho dos docentes.

Isto não ocorre nas instituições públicas, cujo contingente de docentes horistas é muito baixo ou irrelevante (gráfico 6). Nestas instituições, as quantidades de funções docentes ocupadas por docentes horistas e por docentes em tempo parcial é bastante estável em todo o período analisado: 2002 a 2013. O que precisou crescer para suprir a expansão das matrículas em instituições de educação superior públicas foi o número de funções docentes ocupadas por docentes em tempo integral.

Mas considerando o conjunto do sistema, a expansão nas matrículas em cursos de graduação demandou uma quantidade maior de docentes. Resta saber, contudo, se a titulação de mestres e doutores no país foi suficiente para garantir a melhoria na qualificação destes docentes. Para tal verificação, apresentamos nos gráficos 7 e 8 os percentuais de mestres ou doutores e o percentual de doutores em instituições públicas e privadas para o período de 1995 a 2013.

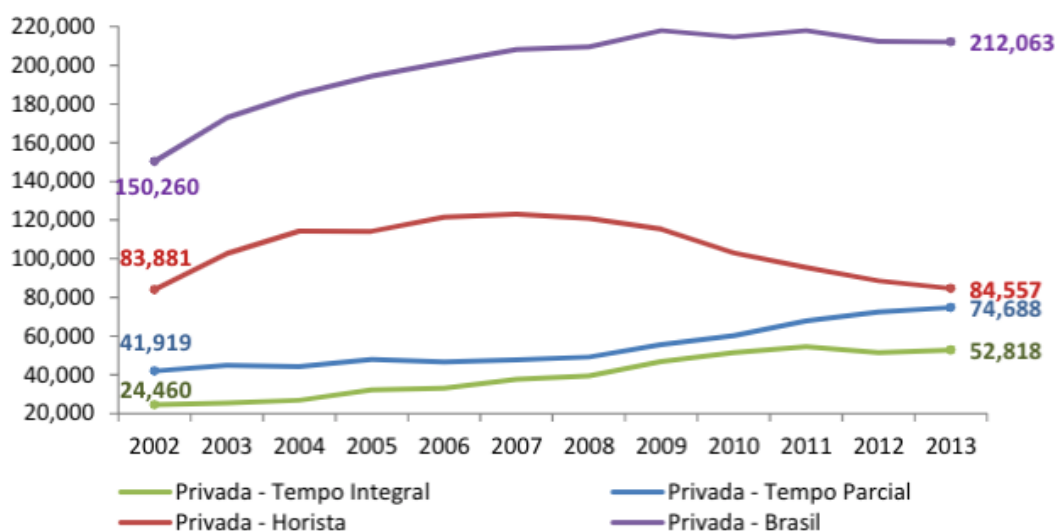


Gráfico 5 – Funções docentes em Instituições de Educação Superior privadas por regime de trabalho

Fonte: Censo da Educação Superior/Inep. Elaboração: Dired/Inep.

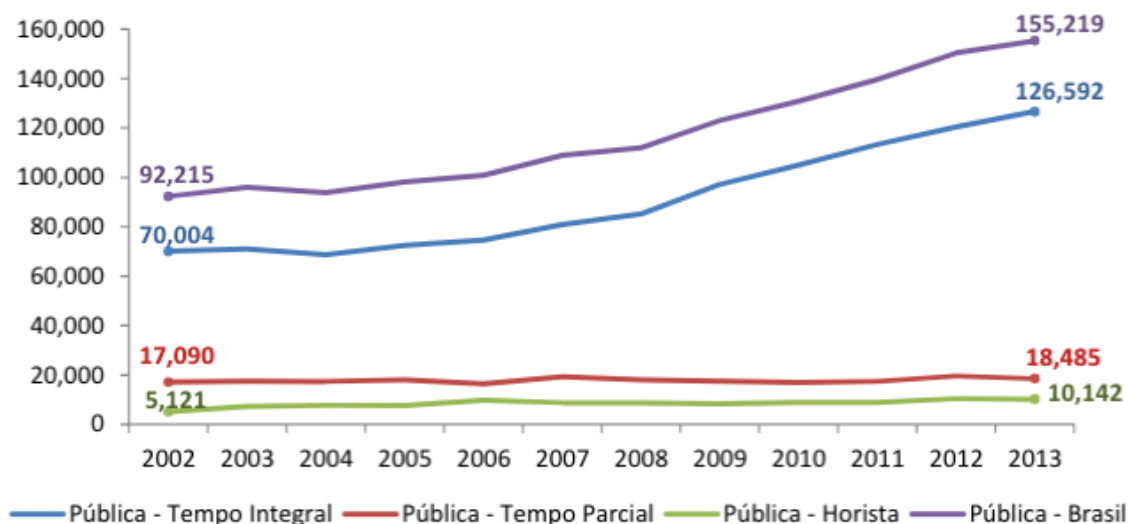


Gráfico 6 – Funções docentes em Instituições de Educação Superior públicas por regime de trabalho

Fonte: Censo da Educação Superior/Inep. Elaboração: Dired/Inep.

Tomando o conjunto das séries temporais apresentadas, apesar do crescimento das matrículas nos cursos de graduação, tanto nas instituições públicas como nas privadas, houve crescimento em ambos os casos para os indicadores de qualificação dos docentes, o que nos leva a crer que expansão da pós-graduação *stricto sensu* tem sido suficiente para suprir as demandas por docentes titulados com mestrado ou doutorado.

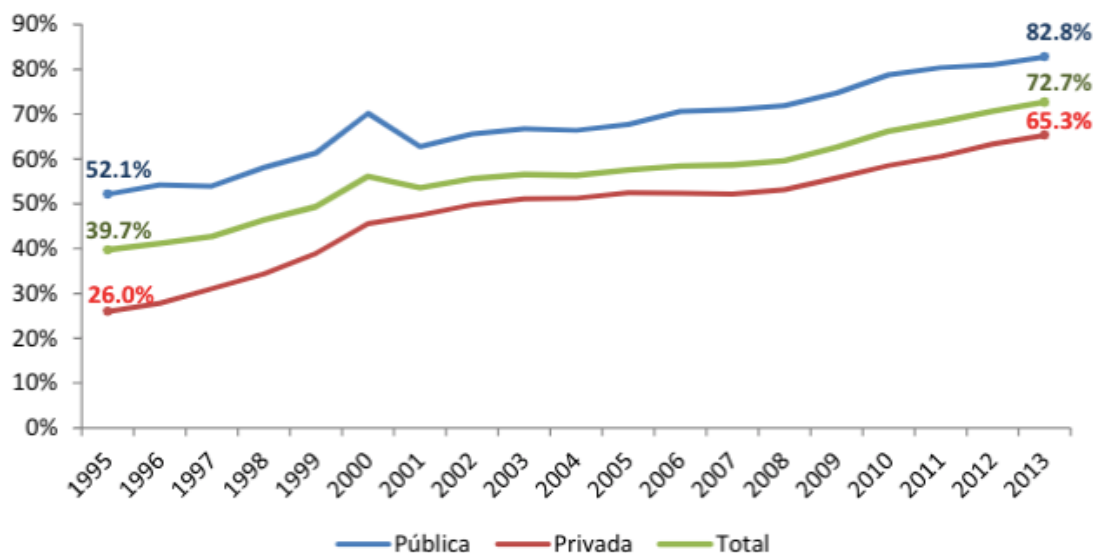


Gráfico 7 – Percentual de funções docentes com mestrado ou doutorado por categoria administrativa

Fonte: Censo da Educação Superior/Inep. Elaboração: Dired/Inep.

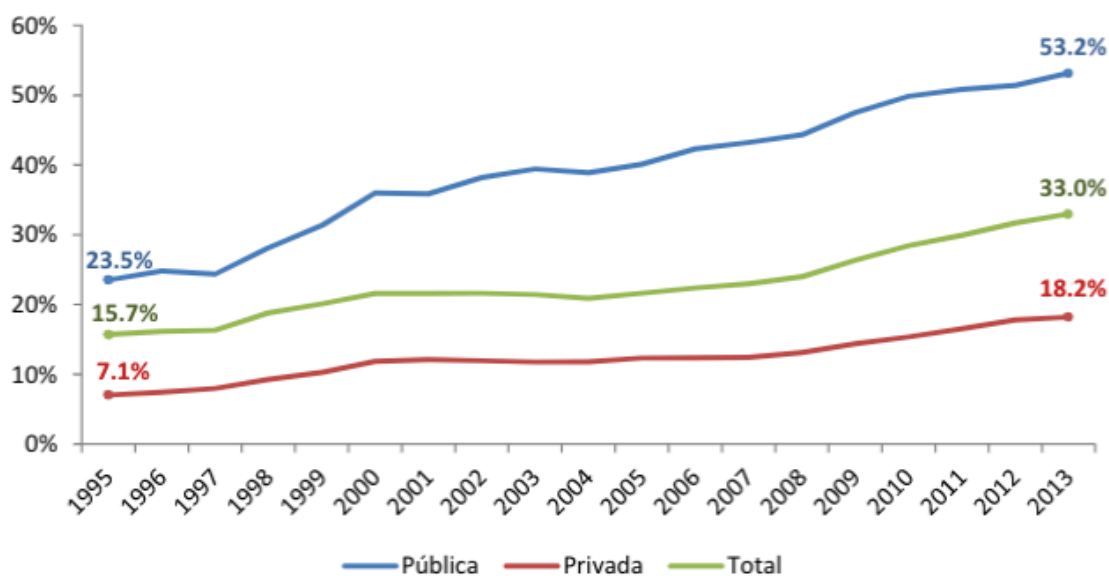


Gráfico 8 - Percentual de funções docentes com doutorado por categoria administrativa

Fonte: Censo da Educação Superior/Inep. Elaboração: Dired/Inep.

Com isso, sobre a nossa segunda hipótese, continuamos considerando a expansão na pós-graduação *stricto sensu* um fator importante para a manutenção no crescimento dos indicadores de qualificação docente e que a expansão no número de titulados anuais em cursos de mestrado e de doutorado tem sido capaz de manter este crescimento em ritmo acelerado, mas não sabemos ainda qual o nível de expansão necessário para garantir a manutenção dos níveis elevados de qualificação dos docentes das IES públicas, já que o PNE prevê uma expansão mais acentuada para as matrículas em cursos de graduação no seguimento público.

Por outro lado, ficamos sabendo que a melhoria no desempenho das IES privadas não demanda tanto do sistema de pós-graduação, tendo em vista que este seguimento

tem crescido em matrículas de graduação sem demandar maior número de docentes e conseguindo melhorar a qualificação de seus docentes, bastando para isso mudar o perfil de regime de trabalho de seus docentes, diminuindo horistas e aumentando docentes em tempo integral ou tempo parcial.

Entretanto, houve uma diferença importante no comportamento da qualificação dos docentes entre instituições públicas e privadas, quando consideramos especificamente os resultados alcançados principalmente no período de 2004 a 2008, fazendo crer que outro fator teria importância a ser considerada. Nestes anos, os percentuais de docentes com mestrado e/ou doutorado, nas instituições privadas, pararam de crescer ou cresceram muito pouco em comparação com o crescimento destes percentuais nas instituições públicas.

Em outras palavras, os indicadores de qualificação docente cresceram significativamente nas instituições privadas entre 1995 e 2002 e, depois de um intervalo de estagnação ou baixo crescimento, voltaram a crescer de 2009 até o fim de nossa série histórica. Enquanto isso, não há solução de continuidade para estes mesmos indicadores calculados para as instituições públicas, que cresceram durante todo o período analisado.

A explicação que encontramos para este comportamento está relacionada justamente com nossa terceira hipótese: as políticas de avaliação da educação superior que estiveram em vigor no período em análise.

4 | AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (1995-2013) EM QUATRO FASES OU MOMENTOS

No período em que estamos analisando (1995 a 2013), pudemos verificar quatro fases ou momentos diferentes das políticas de avaliação da educação superior, conforme apontamos nos gráficos 9 e 10, que apresentam: os percentuais de docentes das IES privadas com: doutorado (gráfico 9) e mestrado ou doutorado (gráfico 10).

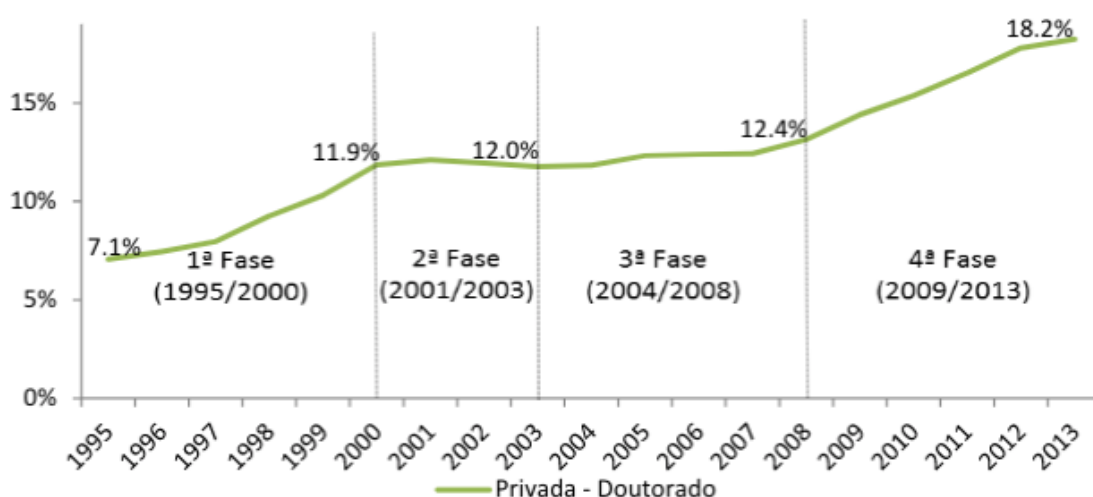


Gráfico 9 – Percentual de funções docentes com mestrado nas IES privadas

Fonte: Censo da Educação Superior/Inep. Elaboração: Dired/Inep.

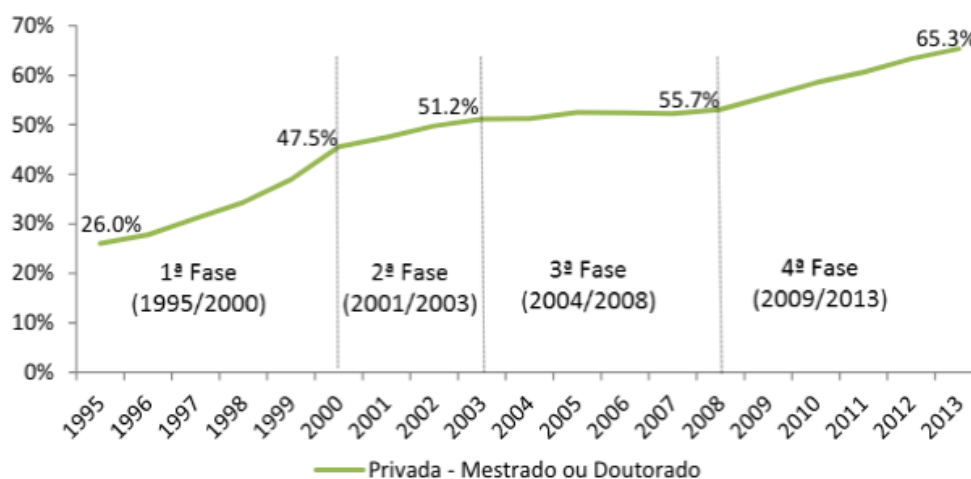


Gráfico 10 – Percentual de funções docentes com mestrado ou doutorado nas IES privadas

Fonte: Censo da Educação Superior/Inep. Elaboração: Dired/Inep.

Num primeiro momento, a partir de 1995, o MEC passa a mover esforços visando à constituição de um sistema de avaliação do ensino superior, cujo marco legal foi estabelecido pela Lei nº 9.131 (de 24 de novembro de 1995), o Decreto nº 2026 (de 10 de outubro de 1996) e a Lei nº 9.394 (de 20 de dezembro de 1996). Este sistema foi centrado em torno do Exame Nacional de Cursos (o “Provão”), realizado pelo Inep a partir de 1996.

Entretanto, interessar-nos-á, dentro do conjunto de iniciativas ali estabelecidas, a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação (ACO), conduzida pela Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu) a partir de 1997, e que contava com indicadores organizados em três grupos, correspondentes a três dimensões avaliadas: qualificação do corpo docente, organização didático-pedagógica e instalações. Estes indicadores eram considerados na avaliação isolada de cada curso de graduação, sendo que as visitas de avaliação começaram a ser realizadas em novembro de 1997, começando pelos cursos qualificados com os piores desempenhos (conceitos D ou E) no Exame Nacional de Cursos (ENC). Este mecanismo, para nós, teria sido o responsável pela elevação dos indicadores de qualificação docente das instituições privadas, em ritmo crescente, até o ano de 2000.

A percepção de que a qualificação dos docentes, em especial no que se refere à titulação dos mesmos em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, passa a ter grande importância nas avaliações das IES realizadas pelas comissões de especialistas constituídas pela SESu, durante o período mencionado, é confirmada pela leitura do Parecer CNE/CES nº 1070/1999, que apresenta a seguinte crítica quanto aos critérios para autorização e reconhecimento de cursos de Instituições de Ensino Superior:

os critérios de avaliação utilizados pelas comissões não levam em consideração esta diferenciação entre tipos de estabelecimentos. Os critérios são uniformes e só

são classificados como A e B cursos que se enquadrem nas exigências próprias para universidades. Isto faz com que as instituições de ensino sejam levadas a valorizar excessivamente a titulação, em detrimento mesmo da experiência didática e profissional do quadro docente. Em áreas nas quais o número de doutores é reduzido e nos estabelecimentos situados no interior dos Estados, as exigências são frequentemente inviáveis. Desta forma, pequenas instituições integradas na sociedade local, com bom projeto pedagógico, são prejudicadas e não podem competir com filiais de grandes empresas de ensino, cujo corpo docente inclui doutores que sequer residem no município e cuja colaboração no curso é mínima.

Essa crítica nos leva a considerar o pensamento de alguns especialistas que não concordam com a tese de que a política nacional de avaliação implantada pelo MEC a partir de 1995 se resumia ao “Provão” e que mereceria considerar outros aspectos daquela política, como, por exemplo, a ACO:

Pode-se argumentar, pois, que a política de avaliação do MEC não pode ser reduzida a um simples teste (“Provão”) como alguns dos seus críticos costumam apontar. Com efeito, o ENC foi planejado para operar uma nova lógica da política de controle, coordenação e acompanhamento das IES pelas agências estatais reguladoras (MEC e CNE). A política de avaliação do MEC envolve manipulação de complexos e variados mecanismos reguladores que produzem impacto sobre o sistema de ensino superior como um todo. As condições estabelecidas (autorização, credenciamento e credenciamento), a possibilidade de punição para as IES particulares (como, por exemplo, o descredenciamento), e mais a publicação dos resultados obtidos pelas IES nas avaliações de cursos e das instituições, criam juntos um poderoso instrumento de coordenação, controle e monitoramento que não encontram paralelos na história da educação superior brasileira (Gomes, 2003, pp. 142-3).

O segundo momento ou fase começa em 2001, ainda sob o marco legal do sistema que começou a ser implantado em 1995, mas com introdução de algumas novidades que podem ter tornado o mecanismo regulatório acima descrito menos operante para os resultados que estamos analisando. Com o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, o Inep passa a se responsabilizar também pela avaliação de cursos e instituições de ensino superior, “resultando em diversas modificações no sistema e nos instrumentos de avaliação” (Meneghel & Bertolin, 2003, p. 153).

Dentre tais mudanças, a ACO, que era realizada no âmbito da SESu desde 1998, é substituída pela Avaliação das Condições de Ensino (ACE), criada pela Portaria do MEC nº 990, de 2 de abril de 2002. Com a separação entre as competências de avaliação (Inep) e regulação/supervisão (SESu), bem como a implantação de novos instrumentos, o crescimento do percentual de docentes com mestrado ou doutorado tornou-se menos acentuado entre 2001 e 2003, sendo que o percentual de docentes com doutorado deixa de crescer já em 2001, antecipando a estagnação que se prolongará durante o período de implantação e primeiros anos do Sinaes, entre 2004 e 2008.

Meneghel & Bertolin (2003, p. 163) apontam que “houve falta de comunicação entre Inep e SESu”, o que gerou “falta de unidade de comando”, pois havia divergências filosóficas inclusive sobre o conceito de “avaliação”. Estes autores destacavam problemas também quanto ao formato do instrumento (ACE), que “é detalhado

demais, o que resulta em dúvidas sobre sua efetividade (no item relativo ao docente, por exemplo, são utilizados diversos indicadores, no entanto, o que é relevante acaba não recebendo destaque)” (Meneghel & Bertolin, 2003, p. 164). Talvez por conta destes problemas, declinou a eficácia do sistema de avaliação da educação superior implantado pelo MEC a partir de 1995, pelo menos no que se refere aos indicadores de qualificação docente.

Corroborando a percepção destes autores sobre “o item relativo ao docente” no instrumento da ACE, trazemos a interpretação contida em artigo publicado na Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), que comparava o texto do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, com o decreto que havia sido revogado:

A avaliação das condições de oferta, prevista no revogado Decreto n.º 2.026, em seu art. 6.º, é mais detalhada, no § 1.º do novo decreto. Antes deveria ser avaliada apenas a “qualificação do corpo docente”. Agora, a avaliação do corpo docente, considerará, “principalmente a titulação, a experiência profissional, a estrutura da carreira, a jornada de trabalho e as condições de trabalho” (Frauches, 2001, p.45).

Ou seja, pequenas mudanças no marco legal e nos instrumentos de avaliação podem ter efeitos significativos nas práticas que passam a ser adotadas pelas IES visando à obtenção de um melhor desempenho nos resultados destas avaliações. No caso da qualificação ou titulação dos docentes, se a avaliação não dá ênfase a este aspecto, o mesmo perderá a atenção que lhe era dado pelas instituições e a consequência poderá ser observada pela evolução de seus indicadores, que foi o que aconteceu no período entre 2001 e 2003, e se agravará no período seguinte, como veremos a seguir.

Como terceiro momento, podemos destacar a fase de implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), entre 2004 e 2008. A gestão desta política foi coordenada por uma Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) constituída em 2003, onde figuraram “destacados defensores da autoavaliação institucional” e “críticos contumazes não apenas do Exame Nacional de Cursos (ENC), mas de outras políticas de educação superior” (Gomes & Silva, 2012, p. 161).

O Sinaes foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, “com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes”. Este objetivo seria atingido através de três instrumentos ou ações: Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade).

Quanto aos efeitos deste conjunto de ações e instrumentos, entre 2004 e 2008 os indicadores de qualificação docente da educação superior não sofreram alteração, indicando a ausência de instrumentos eficazes para tal. Isso só irá mudar com algumas mudanças introduzidas no Sinaes no ano de 2009.

Por fim, em 2009 teve início o nosso quarto momento, marcado principalmente pela criação do Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e do Índice Geral de Cursos (IGC) através das Portarias Normativas MEC nº 4 (de 5 de agosto de 2008) e nº 12 (de 5 de setembro de 2008), mas cujos efeitos só seriam sentidos a partir do ano seguinte.

Estes indicadores passam a ser utilizados nas avaliações realizadas em 2009, quando ocorre o 1º Ciclo Avaliativo do Sinaes e nos anos posteriores, justamente quando os percentuais de docentes com mestrado ou doutorado na educação superior tem uma nova fase de crescimento, o que nos faz acreditar que este crescimento é decorrente dos novos instrumentos de avaliação, regulação e supervisão que passam a vigorar no âmbito do Sinaes.

A estagnação nos indicadores de qualificação docente ocorrida entre 2004 e 2008 teria sido decorrente, portanto, de mecanismos menos eficazes ou pela ausência dos mesmos, em virtude da transição entre o antigo sistema nacional de avaliação da educação superior, implantado a partir de 1995, e o novo sistema, gestado a partir de 2003, mas que começa a produzir seus efeitos sobre a qualificação docente apenas em 2009.

Isto porque o CPC foi concebido levando em consideração oito componentes ou medidas de qualidade, dentre as quais podemos destacar três delas, pois são aquelas a quais estamos atribuindo os efeitos observados neste estudo: a) Nota de Professores Doutores (NPD), correspondente à proporção de professores de com titulação maior ou igual ao doutorado; b) Nota de Professores Mestres (NPM), correspondente à proporção de professores com titulação maior ou igual ao mestrado; c) Nota de Professores com Regime de Dedicção Integral ou Parcial (NPR), correspondente à proporção de professores em regime de trabalho de tempo integral ou tempo parcial.

Quanto às duas primeiras “notas” – NPD e NPM –, podemos aqui recorrer novamente à Revista da ABMES, onde verificamos que estas mudanças provocaram repercussão imediata, demonstrando insatisfação das IES privadas quanto ao retorno do foco na titulação dos docentes, em detrimento de outros fatores que vinham sendo considerados para avaliar a qualificação docente, inclusive retornando aos argumentos do Parecer CNE/CES nº 1070/1999:

Um dos pilares do Sinaes – “o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos” – é inteiramente desprezado pela Portaria n.º 4, de 05 de agosto de 2008, que institui o CPC quando são considerados no Cadastro Docente apenas os professores com doutorado como indicador de qualidade de cursos de graduação, sejam eles ofertados por universidades, que têm compromisso com a pesquisa, seja por centros universitários ou por faculdades, que não têm esse compromisso constitucional ou legal. O Parecer do Conselho Nacional de Educação n.º 1.070/1999, ainda em vigor, traz em seu bojo a diferenciação de critérios conforme o tipo de instituição (Sousa, Covac & Capelato, 2008, p. 58).

Quatro anos mais tarde, na mesma revista da ABMES, a crítica se manterá nos seguintes termos:

a atribuição de um peso à titulação de doutor quatro vezes superior ao de mestre e o descarte de especialistas e professores horistas ignoram não só a realidade como

a diversidade do sistema. Basta verificar, carreira a carreira, o número de doutores existentes no país e sua distribuição entre as regiões, confrontando os dados com o número de cursos em funcionamento. Do mesmo modo, resta inadequado ignorar as distintas realidades de universidades, centros universitários e faculdades, bem assim de bacharelados e de cursos superiores de tecnologia, tratando a tudo e a todos como iguais (Mendes, 2012, p. 133).

Quanto à Nota de Professores com Regime de Dedicção Integral ou Parcial (NPR), podemos voltar ao gráfico 4, onde verificamos que a partir de 2009 decrescem, nas instituições particulares, as funções docentes em regime de trabalho horista e crescem as funções docentes em tempo integral e em tempo parcial. A política de avaliação pós-2009 induziu, portanto, tanto o crescimento dos indicadores de titulação quanto a mudança de perfil de docentes das instituições particulares no que se refere ao regime de trabalho.

5 | CONCLUSÕES

Considerando as três hipóteses estabelecidas inicialmente, concluímos que a expansão de matrículas em cursos de graduação (Meta 12 do PNE) realmente demandará um contingente maior de docentes em exercício na educação superior para os próximos anos, mas de modo diverso entre instituições públicas e privadas.

As instituições públicas são mais dependentes da ampliação em seu corpo docente para promoverem a expansão de suas matrículas, enquanto as instituições particulares conseguem crescer em matrículas sem um correspondente crescimento proporcional de funções docentes em exercício. Isto ocorre porque as instituições particulares possuem um contingente expressivo de docentes horistas e a diminuição neste contingente com a substituição de docentes horistas por docentes em tempo integral ou tempo parcial acaba produzindo um efeito semelhante ao crescimento do número de docentes.

Como as instituições privadas de ensino superior respondem por cerca de 71% das matrículas existentes no sistema, o crescimento da demanda por docentes no conjunto das IES entre 1995 e 2013 não foi proporcional ao crescimento das matrículas. Enquanto as matrículas cresceram cerca de 250%, neste mesmo período o número de funções docentes precisaram crescer apenas em torno de 150% para atender a demanda.

Entretanto, o crescimento das matrículas públicas deverá ter um peso maior na expansão dos próximos anos, tendo em vista o que diz a Meta 13 do PNE: “pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público”. Além disso, é provável que em alguns anos se reduza a capacidade que as instituições privadas têm de crescerem em matrículas sem ampliação significativa do número de docentes.

Assim, é necessário garantir a formação de docentes qualificados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em quantidades suficientes que atendam à expansão

de matrículas em cursos de graduação e que sustentem a melhoria da qualidade da educação neste nível de ensino, inclusive quanto ao desempenho nos indicadores de qualificação docente.

Neste sentido, o crescimento do número de titulados anualmente em cursos de mestrado e doutorado no país, promovido pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação através de uma Política Nacional de Pós-Graduação, se mostrou suficiente para suprir a demanda por docentes qualificados durante o período que pudemos analisar.

Mesmo considerando um crescimento acentuado no número de docentes em exercício nas IES entre 1998 e 2013 (122%), o Indicador 13A' cresceu de 46,4% para 72,7%, enquanto o Indicador 13B' de 18,8% cresceu até 33,0%. Este desempenho foi possível graças aos resultados alcançados pelo SNPG, que tituló 12.351 mestres em 1998 e passou a titular 50.141 mestres em 2013, enquanto em nível de doutorado o número de títulos concedidos passou de 3.915 em 1998 para 15.287 em 2013. Ou seja, o número de títulos de mestrado e de doutorado cresceu, respectivamente, 306% e 209%.

Sendo assim, consideramos que a formação de docentes qualificados para atuarem na educação superior poderá ser garantida pela manutenção destes níveis de crescimento, conforme o PNPG (2012-20120) já havia proposto. Quanto a isto, devemos considerar que a Meta 14 do PNE reforça ainda mais este propósito de crescimento, pois propõe que até 2024 a titulação anual de mestres cresça até 60.000 e de doutores alcance o número de 25.000.

Por fim, mesmo considerando a expansão das matrículas em curso de graduação (Meta 12) e do número de titulados anualmente em cursos de mestrado e doutorado (Meta 14) como elementos importantes, para que alcancemos uma expansão com qualidade da educação superior, há que se considerar que o alcance da Meta 13 do PNE dependerá dos mecanismos colocados em prática pela política nacional de avaliação da educação superior.

Esta conclusão deve-se ao fato de que identificamos diferentes comportamentos para os indicadores 13A' e 13B' diante das mudanças implantadas por políticas de avaliação da educação superior entre 1995 e 2013. Sempre que a titulação dos docentes ganhou ênfase dentre os critérios de avaliação das condições de oferta ou de ensino, os indicadores mencionados tiveram um crescimento mais acentuado. Ao contrário, como aconteceu mais precisamente entre 2001 e 2008, quando a titulação dos docentes perde centralidade nos instrumentos de avaliação ou quando, ao atravessarmos um período de transição entre políticas, os instrumentos concretos de avaliação não estavam ainda definidos.

Esta observação acentua importância da Política de Avaliação da Educação Superior atual – Sinaes – para o crescimento dos indicadores da Meta 13 do PNE, conforme já havia sido observado no documento da Linha de Base (Brasil, Inep, 2015). O aperfeiçoamento do Sinaes, proposto na estratégia 13.1 do PNE, está, portanto, bastante alinhado com os objetivos da meta, que é a melhoria da qualidade da

educação superior em nosso país.

Além disso, não podemos esquecer que a expansão das matrículas nos cursos de graduação, bastante desejável no âmbito de uma política mais ampla de educação superior, não pode prescindir de um esforço duplicado na garantia de uma expansão com qualidade, que só poderá se concretizar com o cumprimento da Meta 14, que dever ser relacionada com a política de pós-graduação vigente no país, assim como com o cumprimento da Meta 13 do PNE, que precisamos considerar como intimamente relacionada com a política de avaliação da educação superior realizada pelo Sinaes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 2026, de 10 de outubro de 1996*. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CES nº 1.070, de 23 de novembro de 1999. Critérios para autorização e reconhecimento de cursos de Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1070_99.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001*. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL. *Portaria MEC nº 990, de 2 de abril de 2002*. Estabelece as diretrizes para a organização e execução da avaliação das instituições de educação superior e das condições de ensino dos cursos de graduação. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/2002/Legislacao/PORTARIA_N_990.doc>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL. *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008*. Dispõe sobre o censo anual da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6425.htm>. Acesso em: 23 abr. 2015.

BRASIL. *Portaria Normativa MEC nº 4, de 05 de agosto de 2008*. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=670-sesu-port-04-2008-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL. *Portaria Normativa MEC nº 12, de 5 de setembro de 2008*. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/>>

condicoes_ensino/2008/PORTARIA_NORMATIVA_12.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. v. I. Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 23 abr. 2015.

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

FRAUCHES, Celso da Costa. Universidades e centros universitários. Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, ano 19, n. 29, p. 23-77, julho/2001.

GOMES, Alfredo Macedo. Exame nacional de cursos e política de regulação estatal do ensino superior. Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 129-149, novembro/2003.

GOMES, Alfredo Macedo; SILVA, Assis Leão. *Políticas de avaliação da educação superior no Brasil: um balanço*. In: GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de. Reconfiguração do campo da educação superior. Campinas, Mercado das Letras, 2012.

MENDES, Sérgio Fiuza de Mello. Desconstrução das fórmulas do IGC e do CPC e demonstração da inconsistência dos índices no processo de avaliação. Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, ano 28, n. 40, p. 130-134, dezembro/2012.

MENEGHEL, Stela M.; BERTOLIN, Júlio C. G. Avaliação das Condições de Ensino/ACE do INEP: reflexões sobre procedimentos e contribuições das Comissões. Avaliação, v. 9, n. 1, p. 151-171, 2004.

SOUSA, Ana Maria Costa de; COVAC, José Roberto; CAPELATO, Rodrigo. O Conceito Preliminar de Cursos e o Índice Geral de Cursos da IES no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, ano 26, n. 38, p. 47-75, dezembro/2008.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-467-2

