

**ANAIS ELETRÔNICOS DO
II ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E
ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA BAHIA**

**I SEMINÁRIO DE ESTUDOS PESQUISAS EM
EDUCAÇÃO DE CAMAÇARI**



Organizadores:

**Almerinda Luedy
Maria Couto Cunha
Penildon Silva Filho**

**ANAIS ELETRÔNICOS DO
II ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA
E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA
BAHIA
e
I SEMINÁRIO DE ESTUDOS E
PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DE CAMAÇARI**

Universidade Federal da Bahia

29 e 30 de julho de 2016

**Almerinda Luedy
Maria Couto Cunha
Penildon Silva Filho**
(Org.)

Salvador

2016

ANAIS ELETRÔNICOS DO II ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E
ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA BAHIA e I SEMINÁRIO DE ESTUDOS E
PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DE CAMAÇARI

Organização Geral

Almerinda Luedy

Maria Couto Cunha

Penildon Silva Filho

Apoios



Realização



Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Elaboração: Fábio Andrade Gomes - CRB-5/1513

- E56 Encontro Estadual de Política e Administração da Educação da Bahia (2. : 2016 : Salvador, BA)
Anais Eletrônicos do II Encontro Estadual de Política e Administração da Educação da Bahia e I
Seminário de Estudos e Pesquisas em Educação de Camaçari [recurso eletrônico], 29 e 30 de julho de
2016 / Almerinda Luedy, Maria Couto Cunha, Penildon Silva Filho, organização ; Almerinda Luedy,
coordenação geral. -- Dados eletrônicos (1 arquivo). -- Salvador : UFBA, 2016.
584 p.

Acesso em: < <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/21190>>.

1. Educação - Bahia - Congressos. 2. Educação - Camaçari (BA) - Congressos. I. Luedy,
Almerinda, org. II. Cunha, Maria Couto, org. III. Silva Filho, Penildon, org. IV. Título. V. Seminário
de Estudos e Pesquisas em Educação de Camaçari (1. : 2016: Salvador, BA).

CDU: 37(813.8)

ANAIS ELETRÔNICOS DO II ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E
ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA BAHIA e I SEMINÁRIO DE ESTUDOS E
PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DE CAMAÇARI

UFBA, ANPAE, SEDUC

Coordenação Geral

Almerinda Luedy (UFBA)
Ana Paula Nunes Melo (EDUREGE/UNEB)
Cláudia Bailão Opa (SEDUC)
Juipurema Sandes (SEDUC)
Maria Couto Cunha (UFBA)
Olenêva Sanches Sousa (SEC/BA)
Penildon Silva Filho (UFBA)

Comissão Organizadora

Almerinda Luedy (UFBA)
Ana Paula Nunes Melo (EDUREGE/UNEB)
Cláudia Bailão Opa (SEDUC)
Josileide dos Anjos (UFBA)
Juipurema Sandes (SEDUC)
Maria Couto Cunha (UFBA)
Olenêva Sanches Sousa (SEC/BA)
Penildon Silva Filho (UFBA)

Comissão Científica e Avaliadora

Almerinda Luedy
Ana Paula Nunes Melo
Antonia Almeida Silva
Cecilia Maria Ghedini
Christiane Andrade Regis Tavares
Cláudia Bailão Opa
Claudio Reynaldo Barbosa De Souza
Cristina Elyote
Daélcio Ferreira Campos Mendonça
Diva Conceição Ribeiro
Emília Peixoto Vieira
Eudes Oliveira Cunha
Fábio Lisboa Barreto
Fernanda Lima Souza
Gabriela Sousa Rego Pimentel
Gilvanice Barbosa Da Silva Musial
Gláucia Maria Costa Trinchão
Jacqueline Nunes Araújo
Jean Mário Araújo Costa
Jesusa Rita Fidalgo Sanchez
Jocelma Rios
José Jackson Reis Dos Santos
Josefa Sônia Pereira Da Fonseca
Katia Siqueira De Freitas
Leandro Gileno Militao Nascimento
Leila Pio Mororó
Maria Amélia Silva Nascimento
Maria Aparecida Rodrigues Da Silva César
Maria Luiza Heine
Marta Lícia Teles Brito De Jesus
Maura Da Silva Miranda
Micaela Balsamo De Mello
Nádia Fialho
Nilton De Oliveira Oliveira
Olenêva Sanches Sousa
Paula Arcoverde Cavalcanti
Penildon Silva Filho
Roberto Da Cruz Melo
Rosane Souza Vilaronga
Rosemeire Baraúna Meira de Araújo
Silvia Maria Leite
Suede Mayne Pereira Araújo
Tereza Kelly Carneiro
Ubirajara Couto Lima
Ulma Rodrigues De Matos
Vanessa De Oliveira Santana

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
APRESENTAÇÃO	13
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO DEFICIENTE FÍSICO, SENSORIAL E MENTAL: A INTEGRAÇÃO PELO TRABALHO NA SOCIEDADE DA EXCLUSÃO Maiusa Ferraz Pereira Santos e Arlete Ramos dos Santos	15
A RELEVÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO Leandro de Assis Duarte	28
CONSTRUINDO MATERIAL DIDÁTICO APOIADO NA CULTURA DO CORDEL Adriana Leite Campos, Rosângela da Luz Matos e Lucimeire Barbosa Santos	36
DIMENSÃO MULTIRREFERENCIAL DA FORMAÇÃO: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UFBA Uilma Rodrigues de Matos e Regina Lucia Portela	43
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: MATERIAL ADAPTADO PARA O ENSINO DE ALUNOS CEGOS - RELATO DE EXPERIÊNCIA NO SUL DA BAHIA Silmária Andrade dos Santos e Silvana Sousa Andrade	55
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SAÚDE MENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE LAURO DE FREITAS – BA..... Nataly Farias de Goes e Rosângela da Luz Matos	67
O ELO ENTRE O DISCURSO OFICIAL E O DISCURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ/BA Janyne Barbosa de Souza	79
POLÍTICA EDUCACIONAL PARA AS CRIANÇAS DO CAMPO: ELEMENTOS ESTRATÉGICOS PARA A ORGANIZAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DAS TURMAS MULTISSERIADAS Maria Fernanda Lima Souza e Elizabete Conceição dos Santos	92

UM ESTUDO SOBRE AS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE VALENÇA - BAHIA. Débora Pereira dos Santos e Jeanes Martins Larchert	104
ALFABETIZAÇÃO: RUMO A LIBERDADE DO SER SOCIAL Isabel Maria Ramos Souza	115
ATIVIDADES SOCIOCULTURAL EDUCATIVAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: A QUEM PODE INTERESSAR? Olenêva Sanches Sousa	123
A PRODUÇÃO SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: O QUE DIZEM OS ARTIGOS, TESES E DISSERTAÇÕES NACIONAIS Isabel Cristina Rodrigues Brito da Silva	135
CONTEÚDO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A IMPORTÂNCIA DA LEI 11.769/2008 Isamar Marques Cândido Pales	147
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ESPAÇO DE EXERCÍCIO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVO NA ESCOLA Glassuede Venesa dos Santos Silva e Luciene Matos de Souza	160
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E A CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA ÁREA DE LINGUAGENS: O LETRAMENTO E AS PRÁTICAS DE ESCRITA NO ENSINO MÉDIO Lucimere Barbosa Santos, Rosângela da Luz Matos e Adriana Leite Campos	168
O ATO DE LER: PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO-LEITOR-CRÍTICO Fabiola Chafin Gomes de Pinho	178
OBRIGATORIEDADE, REALIDADE LOCAL, ESPAÇOS PRÉ-EXISTENTES: A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO SUL DA BAHIA Érico José dos Santos, Neísa Pereira dos Santos Castro e Cândida Maria Santos Daltro Alves	185

OS DESAFIOS DA GESTÃO PEDAGÓGICA: OBJETIVOS E PRINCÍPIOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA Zângela Bomfim Moço, Daiane Soares Santos e Luciene Matos de Souza	197
“TODOS CUIDAM, TODOS EDUCAM”: UMA EXPERIÊNCIA IMPACTANTE NO MUNICÍPIO DE UNA – SUL DA BAHIA Carla dos Reis Santos, Geane Silva dos Santos de Andrade e Emília Peixoto Vieira	209
UMA REFLEXÃO ACERCA DA INFRAESTRUTURA ESCOLAR NAS UNIDADES ESCOLARES DO SUL DA BAHIA Louise Lamony Gomes Ramos e Emília Peixoto Vieira	220
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em foco Jussara Borges da Silva	232
FATORES INFLUENCIADORES DA EVASÃO DISCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: IDENTIFICANDO O PAPEL DO TUTOR NESSA MODALIDADE DE ENSINO AO PROPOR ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO Angelo Mendes Ferreira, Ismael Oliveira de Araújo e Maria Luiza Figueiredo Heine	243
O GESTOR ESCOLAR LÍDER: UMA NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE Raniéri Rodrigues Leal	255
O USO DE PORTFÓLIO DIGITAL COMO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO IFBA CAMPUS CAMAÇARI Lidiane Santana Fraga, Milena Vergne de Abreu Oliveira e Sousa e Sheila Anjos do Carmo Santos	267
A EQUALIZAÇÃO E O REGIME DE COLABORAÇÃO: DUAS EXPERIÊNCIAS DE ARRANJOS TERRITORIAIS COLABORATIVOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO Ubirajara Couto Lima	277
A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E SEUS EFEITOS NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DA BAHIA (2009-2013) Jean Mário e Maria Couto Cunha	290

A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL (2000 – 2005) Manuela Monteiro dos Santos Macêdo e Faní Quitéria Nascimento Rehem	303
FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: LIMITES E POSSIBILIDADES DE CUMPRIMENTO DO PISO SALARIAL NACIONAL Eliara Cristina Nogueira da Silva e Cláudio Pinto Nunes	315
O DISCURSO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL EM INSTRUMENTOS PÚBLICOS DE PLANEJAMENTO: O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) 2014-2024 E O PLANO PLURIANUAL (PPA) 2016-2019 Luzinete Barbosa Lyrio, Renata Lorena Ribeiro e Wheliton Chiang Shung M. Ferreira	327
O PAPEL DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA FORMULAÇÃO, ACOMPANHAMENTO, CONTROLE E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS Clarice Santos Ferraz Araújo	340
O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) EM SERRINHA-BA: DIFICULDADES NA DEFINIÇÃO DE SUAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS Maria Aparecida Rodrigues da Silva César	349
O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DOS INDICADORES DA QUALIDADE NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SALVADOR: UMA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA Roberta Carmo	361
O REGIME DE COLABORAÇÃO E O REGIME DE COOPERAÇÃO NO FEDERALISMO BRASILEIRO NO CONTEXTO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: CONFLITOS CONCEITUAIS Maura da Silva Miranda	273
O SIMEC (MÓDULO PAR) A PARTIR DE UMA ANÁLISE DO PODER DISCIPLINAR Vanusa Ruas Freire Viana e Sandra Márcia Campos Pereira	380
POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE NO GOVERNO DE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA (2003 A 2010): CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO Paulo José Riela Tranzilo	389

ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA Jane Mara Ferreira e Uilma Rodrigues de Matos	401
GESTÃO DE PESSOAS EM IES PÚBLICAS: A PROPOSTA DA GESTÃO POR COMPETÊNCIA EM DISCUSSÃO Márcio Alessandro Teles Fonseca	412
UM OLHAR PRELIMINAR SOBRE A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS DE PEDAGOGIA DA UFBA. Uilma Rodrigues de Matos e Idenilton Mário de Jesus Barbosa	423
JOVENS DE ESCOLAS PÚBLICAS E A PREPARAÇÃO PARA O ENEM: O caminhar de um Projeto de Extensão da Faculdade de Educação/UFBA Marta Lícia Brito de Jesus e Tailson Lima Bomfim	436
UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA, ILHÉUS/BA Marcineia Vieira de Almeida Santos, Emília Peixoto Vieira e Flávia Cristina de Mello	446
A IMPORTÂNCIA DE GRUPOS DE PESQUISA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/PESQUISADORES: O GRUPO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL PPeGE DA UESC Maricélia de Souza Pereira Moreira	460
A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL (2000-2005). Andressa Cerqueira Gonçalves e Faní Quitéria Nascimento Rehem	468
BASES INSTITUCIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL Maria Couto Cunha e Jean Mário Araújo Costa	473
EXPERIÊNCIA NA GESTÃO DA ESCOLA MUNICIPAL ALTO DE COUTOS Cássia Silva Santos Góes	485

GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR: DETERMINANTES DA FIXAÇÃO DE VAGAS DE DOCENTES NOS CURSOS DE LICENCIATURA E BACHARELADO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB Lília Maria Carvalho Mattos, Angelo Mendes Ferreira e Maria Luiza Heine	495
GRADUAÇÃO DE MONITORAS DE CRECHES PÚBLICAS: O IMPACTO DO PARFOR NA FORMAÇÃO DOCENTE Geaní Oliveira Motta	502
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO ENQUANTO PRÁTICA DOCENTE INTEGRADORA COM A COMUNIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFBA CAMPUS CAMAÇARI Édila Rodrigues Rocha Barreto, Eneida Santana Baumann e Tereza Kelly Gomes Carneiro	511
O MONITORAMENTO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE SALVADOR/BA Leandro Gileno Militão Nascimento	524
POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: DOS MARCOS LEGAIS À REALIDADE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA Margareth Pinheiro Carvalho e Leila Pio Mororó	537
O PLANO DE CARREIRA DO MUNICÍPIO DE CANAVIEIRAS/BA: primeiros apontamentos Emília Cristina Augusto dos Santos e Emília Peixoto Vieira	546
POLÍTICAS EDUCACIONAIS COM ÊNFASE NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) EM JAGUAQUARA/BA Regivane dos Santos Brito e Claudio Pinto Nunes	558
O PARFOR COMO POLÍTICA EMERGENCIAL DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO Silvana Sousa Andrade	570
INICIAÇÃO CIENTÍFICA E FORMAÇÃO ACADÊMICA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE A PARTICIPAÇÃO NO GRUPO DE PESQUISA POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL – PPeGE DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC Stephanie Santana Oliveira, Thamilles Chaves Santos e Fabrine Ferreira	578

PREFÁCIO

A realização do IIº Encontro Estadual da ANPAE na Bahia foi bem-sucedida ao apresentar as pesquisas feitas por professores, pesquisadores e gestores da Educação baianos, relatos de casos de professores da rede pública e concomitantemente no sentido de uma aproximação da entidade com as secretarias municipais de Educação.

O Encontro transcorreu em um momento ímpar da conjuntura nacional e estadual, assistimos a uma onda conservadora no plano da Política, com a posse de um presidente após um processo controverso de impeachment; no plano da Economia, com a concatenação de esforços de setores das elites econômicas para promover a diminuição do Estado e do financiamento das políticas públicas visando especificamente aumentar o comprometimento do orçamento com o pagamento dos dividendos rentistas no país; e finalmente no plano cultural e comportamental, com o crescimento de campanhas de criminalização dos movimentos sociais, banimento do debate nas escolas através de uma lei da mordça com o projeto do Escola sem Partido, e uma reação fundamentalista muito forte contra o debate sobre as diversidades, de gênero, étnico-raciais, de orientação social, cultural. Some-se a isso um processo de escalada da intolerância e da violência no debate público nacional, que em nada contribuem para a Democracia e para o espaço público que deveria ser aberto às diferenças.

A Educação, na acepção mais ampla de formar o indivíduo e o ser político a viver em Sociedade, de sedimentar os direitos humanos de forma geral, é convocada a refletir sobre essa conjuntura, que afeta as políticas públicas de Educação e demais políticas sociais com a proposta enviada ao Congresso Nacional de congelamento dos gastos em todas as políticas sociais, o que destrói o preceito constitucional duramente conquistado em 1988, que estabelecia a vinculação orçamentária aos gastos com a Educação. No Brasil, tivemos um período de aumento dos investimentos em Educação, do Fundeb às universidades, que ainda precisavam de aprimoramentos, entretanto mais recentemente os recursos das políticas públicas foram sangrados pela proposta da volta da Desvinculação de Receitas da União (a DRU), contingenciamentos foram diminuindo o ritmo das políticas sociais, mas agora estamos num novo patamar, com a apresentação de uma proposta de emenda constitucional que muda o essencial da manutenção das políticas públicas de Saúde, Educação, Assistência Social, habitação e estímulo ao crescimento econômico, congelando os gastos sociais e provocando uma paulatina diminuição do percentual investido ao longo de 20 anos.

O Encontro da ANPAE, além de contar com trabalhos de qualidade acadêmica e promover a integração da academia com o mundo da Educação Básica, teve diversas contribuições que abordaram todas essas temáticas: financiamento, inclusão e diversidade, papel dos movimentos sociais no controle social, especialmente nos conselhos, currículo, planos estadual e municipal de Educação, cumprimento das metas do PNE e outros.

Esperamos que a partir desse encontro possamos ter uma repercussão nas universidades, secretarias de Educação e comunidades sobre essa temática das políticas públicas, com debates, seminários e simpósios sobre todos esses temas, o que está também no escopo de atuação da ANPAE. Esse tema deve ser socializado para o conjunto da Sociedade e permitir que a contribuição acadêmica e científica possa ser também para a promoção de uma Educação e uma Sociedade mais inclusivas e democráticas.

Prof. Dr. Penildon Silva Filho

APRESENTAÇÃO

A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) - Seção Estadual ANPAE/Bahia, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), as Universidades Públicas do Estado da Bahia e seus Programas de Pós-Graduação em Educação e a Secretaria de Educação de Camaçari (SEDUC) realizaram nos dias 29 e 30 de julho de 2016, no município de Camaçari, o II Encontro Estadual de Política e Administração da Educação da Bahia e o I Seminário de Estudos e Pesquisas em Educação de Camaçari.

A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) é uma associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica no campo da política e da gestão da educação, que congrega pesquisadores, docentes e estudantes de educação superior; dirigentes e técnicos dos sistemas de ensino; e professores e diretores de escolas e outros espaços sociais de educação e formação cidadã.

Tem como missão “lutar pelo efetivo exercício do direito à educação de qualidade para todos, assegurada ao longo da vida, através de sua participação na formulação e execução de políticas públicas de educação e na concepção e adoção de práticas de gestão democrática, alicerçadas nos valores da justiça social, da liberdade e da igualdade de direitos e deveres na educação e na sociedade”.

Buscando atender a missão institucional o evento teve como objetivo geral promover reflexões sobre as políticas educacionais e de gestão da educação, tendo em vista o atual momento político e educacional, com a discussão sobre a Base Comum Curricular, e a implantação do Sistema de Colaboração na Educação e como objetivos específicos: a) Divulgar a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) nos ambientes universitários e junto aos gestores públicos, principalmente da Educação, buscando ampliar o quadro de associados/as do nosso Estado; b) Promover debates, encontros e seminários sobre as políticas públicas educacionais e os desafios da Educação no Brasil de hoje; c) Discutir sobre a relação com os gestores públicos federais, estaduais e municipais para a constituição de fóruns sobre as políticas públicas de Educação e, e) Estimular o diálogo com gestores e instituições públicas, no sentido de promover e planejar propostas de cursos de formação em Política e Administração da Educação.

Neste sentido, temas como política e gestão da educação básica, política e gestão da educação superior, políticas e práticas de formação e valorização dos docentes e dirigentes escolares, planejamento da educação, cooperação federativa e regime de colaboração entre

sistemas na educação, políticas públicas e financiamento da educação, gestão pedagógica, organização curricular e qualidade da educação, educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social, educação no campo, educação especial, dentre outros foram abordados e discutidos em conferências, mesas redondas e apresentações de trabalhos científicos.

O evento contou com a participação de Secretários Municipais de Educação, docentes, estudantes, servidores, além de autoridades e convidados nacionais.

Neste anais, gostaríamos de disponibilizar ao público leitor uma parte do que fora produzido durante o evento.

Profª Drª Almerinda Luedy

Profª Drª Maria Couto Cunha

Prof. Dr. Penildon Silva Filho

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO DEFICIENTE FÍSICO, SENSORIAL E MENTAL: A INTEGRAÇÃO PELO TRABALHO NA SOCIEDADE DA EXCLUSÃO

Maiusa Ferraz Pereira Santos¹

Arlete Ramos dos Santos²

Resumo

Este artigo tem como escopo analisar as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência e sua inserção no mundo do trabalho, tendo em vista, os mecanismos de produção do sistema capitalista. Para tanto, com base em uma revisão bibliográfica, discute a interface existente entre educação, trabalho e deficiência partindo do ponto de vista histórico, procurando compreender os entraves e as possibilidades que foram apresentados neste processo de inclusão pelas diversas sociedades ao longo do tempo. Como resultado ficou evidente que garantir a formação básica da pessoa com deficiência, é condição principal para sua inclusão no mercado de trabalho e, portanto propõe que o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação e Jovens e Adultos - PROEJA, seja uma alternativa para a formação profissional do jovem e adulto com deficiência, porque o mesmo sugere uma relação direta entre teoria e prática, e com isso supera a dicotomia saber e saber fazer tão presente na educação apresentada pelo capitalismo.

Palavras-chave: Deficiente. Educação Profissional e Trabalho.

INTRODUÇÃO

Este artigo partiu das inquietações que foram surgindo ao longo da nossa atuação profissional na Educação Básica, na docência em classes de Jovens e Adultos, na Escola Estadual Armando Ribeiro Carneiro e como pedagoga do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia, IFBA, no município de Eunápolis, no Estado da Bahia. Ao observarmos essas instituições de ensino que atuamos, no convívio cotidiano com esses estudantes, percebemos que existem alguns alunos com deficiência, geralmente, adultos, desempregados, com um histórico de inclusão tardia na educação e com muitas dificuldades de se inserirem no mundo do trabalho.

O problema da inclusão deste público é preocupante porque apesar de existir uma rica legislação que garante a inclusão da pessoa com deficiência na educação e no mercado de trabalho, tais como o Artigo 71, inciso 31, da Constituição Federal de 1988, a Lei nº 8.213, de 1991, que estabeleceu as cotas de contratação de pessoas com deficiência para empresas com mais de cem funcionários e mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº

¹ Mestranda em Educação pelo programa PPGE – UESC/BA. Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. maiusamara@gmail.com

² Doutora em Educação pela FAE/UFMG arlerp@hotmail.com

9.394/96. A desinformação e o conseqüente estigma associado ao deficiente e a deficiência tem se constituído um obstáculo de tal modo cristalizado, que as conquistas nesse campo, embora significativas, continuam tímidas.

O pressuposto do qual partimos para a compreensão desta problemática é de que as sociedades ao organizarem as formas de trabalho produzem e sustentam ideias e diferenças entre os homens, emergindo com isso, um paradigma educacional que atende as demandas das relações de produção provenientes de cada momento histórico, ratificando, na maioria das vezes, uma exclusão daqueles indivíduos que não se enquadram no perfil social aceito para manutenção do modo de produção instituído.

Ao observar a história da humanidade, percebemos que o indivíduo deficiente sofreu muito preconceito e, durante muito tempo, a sociedade buscou extirpá-lo do convívio social, e mesmo quando ela colaborou para sua inclusão o fez por uma demanda das relações de produção, para sustentar o sistema econômico vigente.

Nesta perspectiva, garantir a formação básica da pessoa com deficiência é condição principal para sua inclusão no mercado de trabalho. Partindo desta premissa, buscou neste estudo, compreender os mecanismos que foram utilizados ao longo dos anos, pelas sociedades, para incluir o deficiente físico, sensorial e mental no mundo do trabalho por meio da educação.

Para tanto, buscaremos, inicialmente, traçar um percurso histórico de como se deu a conexão entre deficiência, trabalho e educação desde a constituição das primeiras sociedades, posteriormente, procuraremos entender o processo de inclusão na sociedade moderna e, por fim, será apresentado o PROEJA como uma alternativa de inclusão do deficiente na educação profissional, porque entendemos que esse fosso existente entre a inclusão no mundo do trabalho e a formação prévia do deficiente pode ser amenizado com uma formação integral destes sujeitos.

O PERCURSO HISTÓRICO DA INTERFACE EDUCAÇÃO, TRABALHO E DEFICIÊNCIA

A sociedade contemporânea atribui muito valor ao sucesso profissional, muitas vezes, este êxito está vinculado a formação educacional e a conhecimentos específicos adquiridos em instituições formais de ensino ou no convívio das relações sociais e de trabalho. Entretanto, muitos indivíduos são excluídos socialmente, privados desta dimensão de

construção existencial, impedidos de adquirirem qualificação profissional e acesso ao mundo do trabalho porque apresentam alguma deficiência física, sensorial ou mental.

O trabalho constitui-se como um determinante nas relações estabelecidas entre os homens, a representação social, a valorização do indivíduo, as oportunidades educacionais e as relações econômicas dependem da capacidade em que o indivíduo possui em se apropriar dos meios de produção. Portanto, analisando as relações de trabalho é possível compreender as propostas educacionais que as diversas sociedades implementaram para a pessoa com deficiência. Nas comunidades primitivas o trabalho era coletivo, mas havia uma necessidade individual do homem prover seu sustento e defesa, o sujeito que apresentava alguma deficiência era um incômodo, e, naturalmente havia uma tendência de eliminar estes membros que não participavam ou não poderiam vir a participar das atividades que assegurassem a vida material da comunidade (GUHUR, 1992).

Com o desenvolvimento de novas técnicas de trabalho e descoberta de uso de metais para fabricação de instrumentos, o homem deixou de ser nômade e passou a instituir uma relação direta com a terra, estabelecendo novas formas de realização social, promovendo uma transição do modo comunitário para a sociedade de classes. A maioria das organizações sociais antigas, a exemplo da espartana, que valorizava os atributos físicos e a estética, praticava o extermínio de crianças que apresentavam deformidades, o infanticídio era comum nesse período, isso ocorria porque o deficiente não atendia aos padrões sociais atribuídos ao homem na época (SILVA, 1987).

Com o advento do cristianismo houve uma alteração na forma de pensamento do homem, a igreja que definia ideologicamente os rumos econômicos e sociais da época, tinha como filosofia a propagação da compaixão, da tolerância e do amor ao próximo, portanto, a prática do abandono ou extermínio da pessoa com deficiência passou a ser condenada, já que elas passaram a ser donas de almas e filhas de Deus como todos os outros indivíduos.

Salienta-se, contudo, que esta atitude da igreja visava, primordialmente, conter os indivíduos para que mantivessem o modo de produção feudal que se baseava no sistema de servidão, isto quer dizer que, a Igreja, aliada ideológica do modo de produção da ocasião, difundia princípios morais e sanções religiosas que mantinham subordinadas as massas camponesas num mundo assolado por injustiças e desigualdades sociais.

Desta forma, ao preconizar como comportamento cristão a tolerância, a prática de boas obras e a caridade aos menos afortunados, tais como: miseráveis, doentes, deficientes e idiotas, buscava enfatizar a ideologia religiosa que consistia na aceitação e predestinação dos desígnios divinos para os fiéis, esta era uma forma de fazer com que os indivíduos aceitassem

suas mazelas e não contestassem a divisão econômica e social que a eles era imputada (PESSOTI,1984, p. 5).

Com essa nova concepção as pessoas deficientes passaram a ser segregadas em igrejas, orfanatos e abrigos, onde recebiam teto e alimentação, e isolados, livravam a sociedade de suas presenças incômodas devido suas condutas indecorosas e antissociais. Neste sentido, estes locais não passavam de prisões, sem tratamento especializado e sem programas educacionais, com um único fim assistencialista, a atitude ambígua de proteção-segregação indicava a rejeição e o isolamento dos indesejáveis.

Por volta dos séculos XIV e XV ocorreu um processo de desintegração do feudalismo, o crescimento do comércio com seus desdobramentos de postos de trabalho, atrelado ao desenvolvimento da ciência, impulsionaram o êxodo rural e demarcaram uma nova constituição de produção, pautada na acumulação de riquezas, uma prática muito condenada na idade média pela igreja, e, que passa a ser a essência deste novo regime econômico, chamado de capitalismo.

Nesse mesmo regime, o homem é livre e tem seu pensamento transformado no campo religioso, político e moral. Portanto, a ordem não é mais estabelecida pelos princípios religiosos, pelo sobrenatural, mas é demarcada pelo pensamento científico racional, assim, as deficiências físicas e mentais deixam de ser explicadas por teorias teológicas e passa a ser um problema médico digno de tratamento.

No início desse sistema econômico, a produção era manufatureira, onde um indivíduo era responsável por todo processo de construção do produto e detinha o ritmo e o tempo de trabalho, por conseguinte havia valorização excessiva do trabalho e da produtividade, neste sentido, tinha-se uma censura a ociosidade, aqueles sujeitos que eram incapazes de produzir eram combatidos por esta nova formação social, e assim, mais uma vez o deficiente foi segregado porque tinha limitações.

Num segundo momento, houve a introdução da máquina na produção gerando mudanças nas relações de trabalho, o homem fica destituído do controle do que produz, porque há o parcelamento de tarefas e ele passa a ser um acessório nesse processo. Este mecanismo mais barato e rápido, dispensa a resistência física do trabalhador adulto, mobilizando mão de obra não qualificada, inserindo, conseqüentemente, mulheres, crianças e deficientes na produção.

Neste sentido, o deficiente tornou-se uma força de trabalho disponível ao capital, justificando uma formação educacional destes sujeitos, porque com este novo parâmetro de

trabalho, os mesmos seriam capazes de produzirem. Por conseguinte, foi nesse período que nasceu a educação especial, fruto desta necessidade da sociedade.

É o nascimento da educação especial em nome da educabilidade dos idiotas e deficientes, com o objetivo de torná-los úteis á sociedade, ou seja, fazê-los produtivos: “O idiota deverá ganhar seu pão com o suor de sua fronte. Como? Aprendendo os bons costumes e algum tipo de trabalho no estabelecimento especial chamado asilo-escola. (PESSOTTI, 1980, p.184)

Entretanto, esta educação profissional para deficientes, consistia basicamente em um aprendizado restrito, com o fim principal de atender a indústria, sendo assim, a maioria do tempo escolar era destinado ao trabalho manual. Este tipo de formação profissional, promovida em oficinas, assumia um caráter de adestramento da mão de obra e de adaptação do produtor direto ao posto de trabalho. Nestes termos, a formação profissional oferecida ao deficiente em oficinas, foi e ainda pode ser identificada como uma via de estigmatização porque limita o trabalho à reprodução, impedindo que o sujeito promova sua efetiva inclusão social. Glat faz a seguinte referência a este tipo educação.

A segregação do indivíduo com deficiências, em escolas ou instituições especiais, pode reduzir sua participação na vida da comunidade e excluí-los das relações tecidas nas várias instâncias sociais, inclusive de lazer, uma vez que a maioria das pessoas, de fato, tem pouca oportunidade de interagir com esse indivíduo e vice-versa. Consequentemente, quando ele chega ao mercado de trabalho, mesmo que esteja tecnicamente capacitado, socialmente é um estrangeiro. (GLAT, 1998, p. 98).

Assim, como no resto do mundo, aqui no Brasil também foi implantada esta concepção de educação especial institucionalizada atrelada a uma educação profissional. Entre 1854 e 1857 foram criadas as instituições que tinham como parâmetro esta filosofia. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (hoje, Instituto Benjamin Constant – IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, (hoje, Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES), ambos na cidade do Rio de Janeiro, foram as primeiras instituições com este perfil.

Nestes termos, até o início do século XX, a educação especial foi marcada pela institucionalização, entretanto, com o final da 2ª Guerra Mundial surgiram inúmeros indivíduos deficientes, oriundos de mutilações adquiridas durante o período de guerra, isto é, uma nação de deficientes que também queria uma colocação na sociedade e que não se enquadrava no ideal de indivíduo proposto pela ideologia capitalista. Essa insatisfação social encadeou a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que em sua essência pronunciava o direito a ter direitos.

Na década de 60, do século XX, resultados de pesquisas científicas mudaram a ótica do determinismo com relação as deficiências, propuseram que distúrbios físicos e mentais também poderiam ser oriundos de fatores socioculturais. Essa visão diferenciada pautava-se, principalmente, nos indivíduos que adquiriam deficiência por fatores ambientais, um exemplo disto era o grande número de deficientes produzidos por guerras mundiais.

E com isso, iniciaram-se mudanças nos paradigmas de reabilitação destes indivíduos, que a partir da década de 1970, inspiraram movimentos de individualização, normalização e integração que buscavam oferecer um convívio destas pessoas em ambientes menos segregadores, iniciando um profícuo processo de inclusão social, na educação e no trabalho.

No campo educacional houve um significativo aumento do número de classes especiais em escolas regulares e de alunos especiais em classes regulares, inseridos, principalmente, por força das leis, provocadas pelos movimentos de integração, compostos pelas minorias sociais que avançavam no processo de democracia e exigiam um tratamento mais humanitário com direitos de acesso e participação, assim como, requisitavam suporte social, econômico, físico e instrumental para o processo de inclusão.

Ressalta-se, contudo, que a partir da década de 1980 inúmeros documentos legais em todo o mundo foram criados para garantir a efetivação desta tão solicitada inclusão. No Brasil, o precursor jurídico legal foi a Constituição de 1988, que aponta que o atendimento educacional especializado do deficiente deve ser, preferencialmente, na rede regular de ensino. Em seguida, há a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 1996, que aponta novos caminhos para a Educação Inclusiva e traça um percurso progressivo da educação infantil ao ensino superior.

No contexto mundial, destacam-se: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, que solicita a universalização de acesso e promoção de igualdade a Educação Básica. A Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994, da qual o Brasil é signatário, que reafirma a necessidade de educação para todos e defende a criação de escolas integradoras para atender as especialidades dos alunos; e em 1999, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadora de Deficiência, realizada pela Organização dos Estados Americanos -OEA, na Guatemala, que foi promulgada no Brasil, em 2001, e, cuja finalidade foi reforçar medidas para redução de barreiras físicas e atitudinais enfrentadas pelas pessoas com deficiência.

No entanto, é uma visão ingênua acreditar que a igualdade conquistada apenas no plano jurídico seria suficiente para sua efetivação no meio social, as representações sobre a deficiência que permeiam tanto os ambientes educacionais quanto os profissionais não são e nem serão desconstruídas unicamente por força de bases legais, mas, devem ser repensadas e resignificadas cotidianamente nos contextos sociais, porque também foram construídas, historicamente, com base nos parâmetros em que a sociedade estabeleceu por meio das relações de trabalho.

A INCLUSÃO EXCLUDENTE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O PROEJA COMO ALTERNATIVA DE INCLUSÃO

A aparente inclusão proposta pela sociedade ao deficiente é engodo, visto que ao se analisar, ideologicamente, a trajetória da humanidade, foi possível observar que em todos os momentos a aparente inclusão educacional e profissional destinada ao deficiente serviu mesmo para a manutenção das relações de produção. Sendo assim, toda vez que se propunham inclusão ao indivíduo com deficiência, na verdade, o que delineava-se era um pano de fundo de exclusão, e, quanto mais se deflagrou inclusão social mais se excluiu.

Contemporaneamente, o processo de inclusão, está pautado na democratização da educação e dos postos de trabalho, que são idealizados pelo sistema capitalista, com base na política de mundialização do capital, nascida da liberalização quase total do capital que para desenvolver-se e valorizar-se, não tem regulamentação e conseqüentemente tende a promover polarizações e desigualdades de distribuição a nível mundial. Estas diferenças de distribuição de riquezas no mundo tende a acirrar o discurso em torno da integração, da equidade, da tolerância e do respeito às diferenças, isto é, quanto mais excluídos do processo de valorização do capital, maior é a retórica a favor da promoção de oportunidades educativas a todos e do respeito à diversidade e da inclusão social.

Entretanto, outro fator a ser considerado é que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia trouxe uma acentuada automação dos processos produtivos, e assim, o que no início do capitalismo foi uma alternativa para inserção do deficiente físico nos postos de trabalho, devido a facilidade na manipulação das máquinas, agora, tornou-se uma justificativa para redução do número de vagas nas indústrias e conseqüentemente a exclusão de inúmeros trabalhadores da produção, porque há uma exigência maior de qualificação e conhecimento específico para atender a demanda do capital. Produzindo conseqüentemente uma força de

trabalho excedente, aumentando o desemprego e gerando uma precarização do trabalho em todo o mundo.

Estas profundas alterações no mundo do trabalho, cria uma barreira intransponível aos deficientes, dificultando o ingresso destes sujeitos no meio trabalhista, porque no confronto, força de trabalho e capital é atribuída à educação o papel de qualificação para o mercado, colocando a certificação e escolarização como fator preponderante de mudança de vida destes indivíduos.

Segundo Frigotto, houve uma significativa alteração no sistema educacional, no que tange a formação técnico-profissional. Essa mudança ocorreu no plano organizativo e no político-pedagógico, suas consequências foram manifestadas nas forças econômicas e políticas.

Nas décadas de 1970 e 1980 o que preponderava era teoria do capital humano:

Assim como no mundo da produção todos os homens são “livres” para ascenderem socialmente, e esta ascensão depende única e exclusivamente do esforço, da capacidade, da iniciativa, da administração racional dos seus recursos, no mundo escolar a não-aprendizagem, a evasão, a repetência são problemas individuais. Trata-se de falta de esforço, da “não-aptidão”, da falta de vocação. Enfim, a ótica positivista que a teoria do capital humano assume no âmbito econômico justifica as desigualdades de classe, por aspectos individuais; no âmbito educacional, igualmente mascara a gênese da desigualdade no acesso, no percurso e na qualidade de educação que tem as classes sociais (FRIGOTTO 2001, p.67)

No entanto, a partir dos anos 90, o que prepondera não é mais essa teoria, cujo objetivo era buscar a integração de todos que fossem preparados e qualificados, e quando estes obtivessem estes atributos garantiriam o posto de trabalho e ascensão numa determinada carreira. Hoje, a ordem capitalista é outra, a perspectiva ideológica é de não buscar a inserção de todos os qualificados, mas daqueles que obtiverem competência específica reconhecida pelo mercado, é a chamada educação pautada na pedagogia das competências, a qual valoriza aquilo que os indivíduos aprendem por si mesmos, tem-se como foco os processos de aprendizagem, em detrimento dos conteúdos, o mais importante é o como e não o que se aprende (RAMOS, 2002).

Esta ideologia educacional deu sustentação à teoria neoliberal capitalista, que direcionava políticas públicas ajustando os critérios para os interesses das imposições do capital internacional. A educação como um instrumento de poder do capital para sustentação do modo de produção vigente utilizou e ainda utiliza do discurso ideológico da pedagogia das competências para excluir a maioria da população dos bens socialmente produzidos.

Logo, a onda de acordos internacionais, entre eles, a Conferência Mundial de Educação par todos, a Declaração de Salamanca, entre outros, que já foram citados no texto, foram intensificados na década de 1990 com a justificativa de preparação dos sistemas educacionais para inserção no mundo globalizado, mas que, de fato, foram utilizados como instrumentos para disseminação da manutenção do capitalismo, observem o que diz o Parecer CNB/CEB n. 17/2001 sobre a educação profissional do aluno com necessidades educacionais especiais:

A educação profissional é um direito do aluno com necessidades educacionais especiais e visa à sua integração produtiva e cidadã na vida em sociedade. Deve efetivar-se nos cursos oferecidos pelas redes regulares de ensino públicas ou pela regular de ensino privada, por meio de adequações e apoios em relação aos programas de educação profissional e preparação para o trabalho, de forma que seja viabilizado o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais aos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, bem como a transição para o mercado de trabalho (BRASIL, 2001, p.60).

Este documento elaborado pelo MEC, está calcado claramente nos 4 pilares propostos por Delors (1998) para educação do século XXI, estes princípios são os pilares da pedagogia das competências, são eles: Aprender a Conhecer, aprender fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Segundo Duarte, trata de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada à formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital (2003, p.11).

No discurso capitalista, a educação torna um remédio para o desemprego, isto é, ideologicamente, atribui a responsabilidade ao indivíduo pela falta de sucesso profissional, pois aqueles que não conseguem se inserir no mercado de trabalho, devido há vários motivos e inclusive pela falta de qualificação, são considerados os próprios culpados por sua situação.

Ressalta-se ainda, que este fenômeno é agravante no que diz respeito aos deficientes, porque historicamente a formação a eles proposta limitava-se as oficinas de trabalhos manuais, o que Kuenzer denomina de “certificação vazia”, estratégias de escolarização constituídas em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência (2002, p.93).

Em outros termos, é falsear a educação, ou seja, democratiza o processo de inserção do indivíduo deficiente, através da matrícula, mas não garante uma formação ampla intelectual para que este sujeito tenha uma efetiva inclusão profissional.

Nesta perspectiva, a busca pela equidade e pela responsabilidade passa a ser uma responsabilidade de cada indivíduo. Assim, se é difícil para uma pessoa dita normal, ingressar no mundo do trabalho, neste contexto, a pessoa com deficiência enfrenta de forma mais acentuada essa inserção enquanto trabalhador, haja vista que não tem as mesmas oportunidades que os outros indivíduos têm em relação a formação intelectual e profissional, assim como, não atende aos padrões de “beleza” comumente aceitos e valorizados.

Esta realidade, consequência de concepções teóricas, construídas com base no projeto burguês de educação, impôs a dicotomia social do capital, embasada no conflito trabalhador X capital ao meio educacional, disseminando, portanto, uma educação para o trabalhador, submetida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria, e de uma educação de caráter geral, clássico e científico destinada à formação das elites dirigentes.

A dualidade, destas relações de produção, permeou não apenas a educação apresentada ao deficiente, mas, este caráter excludente do ensino, colaborou para que uma imensa gama de pessoas fossem excluídas da educação formal, marcando a vida de inúmeros trabalhadores que não estão no perfil de normalidade física e psicológica, instituídos na sociedade isto é, durante séculos muitos indivíduos foram privados de acesso à escola, e, quando esta estava disponível, tinha o objetivo de manter os mecanismos econômicos vigentes, porque apesar de permitir o acesso não garantia a permanência.

E foi neste íterim, que a Educação de Jovens e Adultos, surgiu como uma política compensatória para estes sujeitos que tiveram seu direito privado durante muitos anos. Esses jovens retornam, por meio da EJA, certos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que não conseguem postos de trabalho e lugares de emprego pela baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural. Entretanto, esta característica de compensação que marcou esta modalidade de ensino, trouxe mais malefícios que benefícios, no afã de incluir esses jovens e adultos, não houve a preocupação de oferecer uma educação apropriada para este público, que possui peculiaridades educativas e sociais muito distintas da educação regular.

É nítida a semelhança de exclusão que tanto a Educação destinada ao deficiente como a Educação proposta aos Jovens e Adultos sofreram em suas trajetórias históricas, já que ambas vivenciaram uma realidade social de marginalidade, cujos direitos básicos foram negados.

Desta forma, o PROEJA despontou como uma alternativa para uma efetiva inclusão, cuja finalidade, é articular teoria-prática, entre o saber e o saber fazer. O pressuposto referencial do Programa é preparar o aluno para uma formação integral em todos os níveis e

não apenas um técnico para ingressar no trabalho. Pretende ser uma formação integral, focada não no mercado produtivo, mas, em uma concepção de educação que possibilite o desenvolvimento cultural, social e que atenda as exigências de ordem familiar, do mundo do trabalho e do exercício da cidadania.

Salienta-se, que este programa busca atender a todos os indivíduos que foram excluídos do sistema de educação ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, seja por demandas socioeconômicas ou por outras especificidades, é o que diz o documento.

...a construção de uma identidade própria para novos espaços educativos, inclusive de uma escola de/para jovens e adultos. Em função das especificidades dos sujeitos da EJA (Jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre outros), a superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola é um aspecto fundamental. (BRASIL, 2007, p. 41).

Portanto, o PROEJA, apresenta-se como uma alternativa de inclusão para o deficiente físico, sensorial e mental, que foi excluído do processo de educação, ou quando nele foi incluído, desistiu, e tem uma formação apenas parcial, porque, por conta do próprio processo de exclusão sofrido desde o início da humanidade, existe uma parcela muito grande destes sujeitos que são jovens e adultos e não possuem formação básica, sendo assim, o PROEJA, por apresentar uma característica integradora nasce como uma opção a estes sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste estudo, foi possível constatar que existe uma complexa teia de elementos que interferem na relação deficiência e mundo do trabalho.

Embora se veicule o discurso da inclusão educacional e profissional para as pessoas com deficiência, observa-se ao analisar os fatos históricos, que há uma continuidade na situação de exclusão social que é acentuada pela política dos meios de produção que a sociedade vem instituindo.

Apesar da relevante alteração quantitativa na inserção destes indivíduos ao processo educacional e profissional, principalmente após o movimento mundial que se delineou em torno da democratização da educação, há um fosso entre a abertura educacional e a efetiva ascensão social destes sujeitos.

A democratização do ensino e do campo profissional não significa apenas o acesso dos estudantes à escola, configurada em uma matrícula em um estabelecimento de ensino, ou

mesmo a implantação de legislação que institui cotas para a entrada destes indivíduos nos mecanismos de produção do capital, mas, sobretudo, democratizar é promover a permanência destes sujeitos nos estudos e no mundo do trabalho, dando-lhes acessibilidade e oportunidade de interferência para que possam promover mudanças sociais, econômicas e culturais na sociedade.

Neste sentido, muitas propostas na educação profissional tidas como inclusivas, serviram como mecanismos para reforçar a exclusão porque não consideraram o contexto social em que as relações de produção se deram e não descortinaram para os alunos os conflitos existentes na sociedade do capital.

Sendo assim, diante destes inúmeros equívocos que nossa sociedade impôs ao deficiente é nossa responsabilidade assegurar ao jovem e adulto deficiente físico, sensorial ou mental, mecanismos de permanência e ascensão social e profissional é uma obrigação legal e histórica que a sociedade tem com esse indivíduo.

Portanto, o desafio deste estudo foi mostrar que a luta do trabalhador com deficiência física, sensorial ou mental não deve ser compreendida em separado do processo de educação e de construção dos mecanismos de produção, em que a sociedade esteve inserida, ao contrário, deve ser entendida a partir desta lógica, favorecendo uma maior reflexão sobre as contradições sociais e contribuindo para a elevação da consciência sobre o trabalho nesta sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer nº 17. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial em Educação Básica.** Brasília, 2001.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília. DF, Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. MEC/SETEC. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Ensino Médio/Técnico – PROEJA: Documento Base.** Brasília, 2007.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia d educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia. **Exclusão includente e inclusão excludente:** a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Org.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

GUHUR, M.L.P. **Representação da deficiência mental:** esboço de uma abordagem histórica. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

GLAT, Rosana. **Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação.** Viveiros de Castro Editora Ltda.: Rio de Janeiro, 1998.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental:** da Superstição à Ciência. São Paulo: Queroz/EDUSP. 1984.

RAMOS, Marise. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada – a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje** – São Paulo: CEDAS, 1986.

A RELEVÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO

Leandro de Assis Duarte³

Resumo

Este trabalho propõe uma revisão bibliográfica a respeito da afetividade vinculada ao trabalho docente e discente, sua relevância no tocante a suas implicações para com a educação em seus processos pedagógicos; em tempos de evolução tecnológica e científica sem precedentes na história, ainda ocorrem falhas quanto ao papel da educação e do fazer pedagógicos como elementos de efetiva humanização, de socialização positiva para promoção da justiça e conseqüente paz social enquanto totalidade. Para isso revisamos obras dos autores: Freire, Dussel, Vygotsky e Wallon; pensadores da educação, da filosofia e da psicologia; que são referenciais indiscutíveis na concepção de uma educação plena, pautada no objetivo de emancipação e libertação do homem; no contexto de uma situação ainda vigente de opressão e dominação do homem pelo homem na presente organização social; visão de educação como processo social e histórico libertador, do qual a afetividade não pode ser negada, e sim deve servir de mediação nas relações pedagógicas pautadas pela alteridade, vislumbrando a exterioridade e na busca dialética de uma nova totalidade.

Palavras-chave: Afetividade. Pedagogia. Educação.

Falar da possível relação entre o trabalho pedagógico e o campo das relações afetivas ou afetividade, não é algo de menor importância, ou um tema movido por certa ingenuidade ou sentimentalismo. Parte da convicção de que o homem é um ser total, em seus aspectos: biológico, psicológico, e social; ou seja, um ser integral; dotado de toda uma complexidade e singularidade, totalidade e substantividade, ao considerarmos a diversidade apresentada por cada ser. A educação deve contemplar essa integralidade do ser e não negligenciar nenhum aspecto do desenvolvimento humano, incluindo a afetividade como fenômeno também verificável no cotidiano das escolas e outros espaços de intervenção educacionais.

Nos últimos tempos temos observado um desenvolvimento científico e tecnológico extraordinários, sem precedentes na história, a ciência tem conquistado inúmeros avanços, novas descobertas com imenso potencial para benefício da humanidade, aumento da capacidade de produção, avanços na medicina, uma verdadeira revolução na área de tecnologias da informação. Vivemos na era digital, do compartilhamento de conhecimentos, da comunicação de massa, do uso das redes sociais. Mas observamos também na atualidade algumas mazelas graves, tais como: a incidência de doenças, com destaque para as patologias da mente, tais como depressão, ansiedade e estresse; outras questões de saúde como o abuso de drogas, tanto as lícitas como as ilícitas. Socialmente, a condição de pobreza persistente nas periferias do mundo, também se faz presente. As questões de saúde decorrem de um estilo de

³ Prefeitura Municipal de Camaçari / CEPEC. leandrodeassisduarte@gmail.com

vida patológico, a chamada vida moderna, da correria, da falta de tempo. As questões sociais emergem principalmente no campo das necessidades materiais, para o provimento das condições de vida satisfatórias para grande parte da população mundial, que ainda não foram resolvidas, não por uma condição de escarces, por deficiência econômica, e sim, por uma questão de negação da possibilidade de uma divisão social da produção; e não temos indicadores de esforços políticos com essa intencionalidade, de sanar tais questões, que teriam como consequência um mundo mais justo, mais humano.

O mundo mudou, ou melhor, o modo de vida das pessoas mudou, é a questão do ter ou ser? Mais enfática; determinada pelo sistema econômico dominante, o capitalismo. É a situação de desvalorização do homem, o homem antes produtor, passa a condição de produto, de mercadoria, e isso não se constitui uma novidade histórica, pois fomos marcados pela prática da escravidão. Numa sociedade capitalista e tecnocrata, o homem é visto como um abundante elemento; que compõe uma macroestrutura econômica, e, portanto, elemento de fácil descarte e substituição. Anda muito em voga o discurso da humanização na educação, na saúde, entre outros campos de atuação social. Mas será que o homem deixou de ser humano e necessita ser humanizado novamente? Ou será que nunca chegamos a desenvolver todo nosso potencial humano, na essência do termo? Tais questões possuem implicações para a educação e passam pela esfera da afetividade como referência básica do ser humano.

A educação reflete sempre a sociedade que a estabelece, e que determina suas demandas prioritárias, pois a educação não é hermética, os atores sociais que fazem a educação, participam da vida social em geral. Além do fato da educação tradicional fazer parte do aparelho ideológico do estado, e visar à manutenção de um modelo de sociedade; numa perspectiva mais atualizada, o mercado é o grande determinante do ponto de vista ideológico; da definição do modelo de educação e sociedade.

Dentro de uma análise mais sociológica, o mercado não educa, condiciona as pessoas, objetivando a determinação de comportamentos, no âmbito do consumo prioritariamente. A educação crítica, resultante de um trabalho concretamente pedagógico, deve superar tais condicionamentos, oportunizando a dialogicidade, a livre escolha, a emancipação, possibilitando o pleno desenvolvimento do ser, dentro de uma coletividade ou meio social. Promover o debate sobre a relevância da afetividade no trabalho pedagógico, e conseqüentemente na educação, é antes de tudo, potencializar a formação integral da pessoa humana, em toda sua riqueza, subjetividade, diversidade, liberdade e beleza. O desenvolvimento de relações afetivas no contexto das práticas pedagógicas se faz necessário não apenas como aprendizagem de cunho socializante e vivencial, mas como opção

pedagógica, que promove um elemento de mediação para a eficácia e eficiência do processo de ensino aprendizagem. Mesmo quando o ensino é de cunho técnico e científico.

Outra ideia é tornar o ambiente da sala de aula mais harmônico, no que tange a convivência dos atores envolvidos no fazer pedagógico, por um fator até mesmo fisiológico, onde o gostar seja uma realidade presente, gostar do outro, gostar da escola, gostar das atividades, gostar de estudar, gostar de debater, gostar de conhecer, gostar de si; gostar de viver; gostar de estar junto com o outro. Aprendizagem afetiva que implique em benefícios não apenas individuais, mas coletivos; com a promoção do bem-estar social, de tal forma que, o conhecimento e a ciência estejam a serviço do homem, da melhoria do modo de vida das pessoas, de uma vida mais salubre; educação convergente para a emancipação das pessoas, e construção de uma nova realidade social de âmbito mundial; os meios já se encontram disponíveis, falta à vontade, vontade política, vontade humanística, vontade afetiva.

A dimensão humana da educação deve ter como base a consideração da relevância e papel da afetividade como gênese da própria categoria humana. A afetividade deve ser a base para a formação do senso ético e moral do ser; pois não se trata de um mero conhecimento procedimental; como um estudante pode fazer escolhas éticas, sem antes ter vivenciado a dimensão afetiva? A promoção de uma educação que considere o aspecto afetivo constitui uma premissa de uma pedagogia que busca a totalidade e substantividade do ser (DUSSEL, 1997); educação não fragmentada ou dicotômica, como os condicionamentos mercadológicos, mas uma pedagogia completa. O aspecto social da educação, a escola como um desdobramento da vida social, a educação como processo histórico e social, percorre o caminho da vida afetiva dos seus agentes. A afetividade como condição natural do homem, é mais que uma questão de desenvolvimento fisiológico, pois o homem em suas interações com o mundo, culturalmente, constrói todo um repertório de conhecimento no que tange as relações afetivas, as suas escolhas afetivas.

Segundo a psicologia do desenvolvimento, a construção inicial da afetividade ocorre preliminarmente ao desenvolvimento cognitivo, sendo constante durante toda a vida humana, e colaborando com o desenvolvimento motor e cognitivo em condição plena (WALLON, 2007). E ao considerarmos a dimensão sociointeracionista da educação (VYGOTSKY, 1991); a experiência afetiva é condição para que tal processo seja executado, pois dela decorrem os vínculos sociais, tão importantes para possibilitar interações, que resultam em aquisição de conhecimentos. A afetividade serve como possibilidade de mediação para o próprio trabalho pedagógico, e não se trata de uma estratégia metodológica, ou conteúdo procedimental; mas se trata de uma práxis própria; cunhada para além da ética educacional, se trata de uma

concepção de valorização humana, do ser em relação ao outro ser, da exterioridade como defende (DUSSEL, 1997); da valorização da vida, da biofilia defendida por (FREIRE, 2013), tais pressupostos indicam uma busca pela libertação do homem. Libertação no sentido mais amplo; do oprimido, do opressor, do homem que deve ter o direito de ser feito humano.

A afetividade é uma ampla possibilidade no contexto educacional, além de servir como meio, deve também ser objetivo da práxis pedagógica, como um dos fins da educação, o desenvolvimento afetivo pleno das pessoas. Devemos ensinar afetividade nas escolas, educar para além do conhecimento instrumental, como substancialidade da própria educação. No Brasil, nas realidades sociais de severas condições de vida, dentro de um contexto de desagregação familiar, até mesmo de violência doméstica; o educador de escola pública deve estar atento a essas circunstâncias, que demandam sim um trato mais humano, práxis pedagógica que seja elemento gerador de emoções positivas, de satisfação do estudante em sua tarefa de aprendizagem. Em muitos casos a escola constitui uma importante referência na vida social do estudante, que constrói a sua identidade social, e define os elementos constitutivos da sua personalidade. O foco na formação da pessoa humana deve extrapolar o cognitivo, pois através da formação integral, supera-se a fragmentação da formação escolar pela lógica do mercado. O discurso da inteligência emocional traz uma abordagem mais psicológica, como recurso instrumental para a eficiência do processo de ensino e aprendizagem, todavia não enfatiza a construção de uma saúde emocional, a partir das relações sociais e afetivas, que devem ser ampliadas em todas as possibilidades e potencialidades educacionais.

A sociedade capitalista foca o esforço individual, a competitividade; não educa para as possibilidades de construções pautadas na cooperação, lastreadas na solidariedade, enquanto um dos valores característicos da humanidade, valores por excelência. A competitividade típica do mercado se faz presente na escola, competição institucionalizada de um sistema seletivo e excludente, é a negação da própria justiça social. Educação dos processos seletivos é a negação de oportunidades, pois não considera a diversidade pessoal. Uma educação inclusiva, efetiva socialmente, deve ser pautada não numa tentativa de estabelecer a igualdade, mas sim uma ideia de equidade, dentro da diversidade, numa tentativa de evitar grandes distorções no que se refere ao desenvolvimento das pessoas, vai além da paz social, para o estabelecimento de sociedades mais harmônicas. A educação é um campo de projetos, e, portanto, deve objetivar intervenções de grandes proporções na estrutura social; a educação sozinha não muda a sociedade, mas sem sua contribuição à sociedade não é modificada (FREIRE, 2013).

Quanto ao fazer pedagógico, a salubridade do meio é fundamental para a eficácia do processo. Um ambiente de sala de aula deve favorecer a criação de situações de aprendizagens mais agradáveis; e isso tem a ver com afetividade. A relação com o outro, também é muito importante na construção dessa ambiência pedagógica; pois o outro constitui o objeto principal dos afetos; cabe aos agentes pedagógicos, valorizar as atitudes de amizade, cordialidade, respeito, solidariedade, cooperação, altruísmo. As relações interpessoais são elemento-chave numa pedagogia afetiva, o tratamento que o professor dispensa ao aluno, a receptividade, o acolhimento, a atenção, o interesse, o comprometimento; são percebidos pelos alunos, e geralmente resulta numa maior proximidade, e no estabelecimento de uma relação professor-aluno diferenciada; no sentido de um apuramento da percepção que o professor tem dos alunos, e de uma maior atenção e interesse por parte dos alunos; elementos inegavelmente convergentes para o sucesso do trabalho pedagógico. A dimensão afetiva no contexto do trabalho pedagógico, contribui para o processo de ensino-aprendizagem; como já dissemos, serve como mediação da própria ação educativa; e para além da mediação, constitui também objeto do fazer pedagógico. A educação como fator de socialização e consequente humanização, deve oportunizar a construção de relações afetivas. Essa abordagem não desconsidera a finalidade técnica ou mesmo científica da educação, mas coloca a afetividade como possibilidade indispensável na construção coletiva de conhecimentos, e não mera instrução, como um dos objetivos da educação, enquanto processo histórico e social.

Quando o professor passa a dar mais atenção à questão da afetividade, não ocorre a negação do caráter técnico do fazer pedagógico; e sim a criação de uma ambiência realmente motivacional, estimulante, para a apreensão de saberes, incluindo os saberes relacionados à vida afetiva. A essência da questão pedagógica é conhecer o que desperta o interesse de aprender dos alunos; podemos inferir que os vínculos afetivos trazem essa possibilidade. O despertar da aprendizagem abrange tanto o conteúdo, como também a forma. O compromisso com o fazer pedagógico não é gerado pela pura disciplina, pela noção da importância da formação escolar, a motivação deve ser antes de tudo, afetiva. A educação deve ser estabelecida além da obrigatoriedade, escolhas devem ser oportunizadas dentro das possibilidades curriculares, desertar o real interesse de aprender ainda constitui uma questão central da pedagogia contemporânea.

É claro que o elenco dos conteúdos a serem estudados não pode ficar a critério dos discentes, por não terem conhecimento suficiente para tal escolha; mas cabe estimular, o despertar pelo real interesse de estudar; o que (FREIRE, 2013) chama de curiosidade epistemológica, que pode ter a afetividade como um elemento desencadeador de tal situação.

Muitos alunos relatam dificuldade em relação à determinada disciplina ou professor; outros relatam facilidade em aprender determinada matéria ou com determinado professor, seria uma questão apenas metodológica? A didática certamente percorre o caminho da dimensão afetiva da educação, dos sujeitos da educação, dos educandos e educadores que todos somos simultaneamente e constantemente. Cabe à pedagogia contemplar a totalidade e exterioridade, conforme (DUSSEL, 1997), respaldando a opção pela ênfase na dimensão afetiva da educação.

Quanto as nuances do trabalho pedagógico, o embasamento técnico e metodológico da tarefa docente, devem ser completados pela construção de uma situação de caráter afetivo, vale frisar que a vinculação afetiva entre os agentes pedagógicos, não se resume a criação de um ambiente escolar mais harmônico, pois essa construção deve ser objeto constitutivo da própria educação. A escola é o desdobramento social da família, e dentro de um contexto atual, de crise da família, com as novas configurações; a escola deve estar mais atenta a sua imediata função, ou função prioritária, a preparação para a vida em sociedade. A concepção de escola está interligada ao modelo de sociedade. Dentro da dialética própria da pedagogia, consta a base para a reformulação das próprias estruturas sociais. A educação tecnológica contribuiu sim para o progresso mundial, embora esse progresso não se encontra ao alcance de todos, falta a justa distribuição dos recursos decorrentes desses avanços. Uma questão ainda por resolver, é a questão do desenvolvimento social, principalmente no contexto das periferias do mundo, tendo como exemplos: a América latina, a África, e Ásia. Em um mundo globalizado, constatamos que tal processo não ocorreu ainda no plano dos benefícios sociais para a maioria da população do mundo, vale enfatizar, a periferia do mundo, os que se encontram a margem das nações desenvolvidas.

A educação afetiva é ecológica e busca o equilíbrio das relações humanas, numa tentativa de superação das meras relações de poder, da exploração do homem pelo homem; tendo a cooperação e solidariedade como valores balizadores. O pleno desenvolvimento social tem por decorrência, a contribuição para o enfrentamento de questões tais como marginalização e desigualdade social. Outra possibilidade é um olhar mais próximo sobre o outro, o outro que integra a nossa realidade social, o outro que sendo ajudado, pode colaborar mais intensamente para a promoção do bem-estar social, que deveria ser objetivo primeiro da sociedade. No Brasil, verificamos ainda um grande atraso no desenvolvimento social, e a educação deve ter participação ativa para a superação desta realidade. O progresso deve estar a serviço do homem, e não o homem a serviço do progresso. O progresso educacional efetivo passa pelo desenvolvimento do homem, sua humanização, e, portanto, sua vinculação afetiva

com os demais sujeitos da vida social. A opção pela atenção a afetividade no contexto educacional, constitui uma educação de cunho social, o que vai de encontro ao sistema vigente, o capitalismo, o neoliberal. As demandas sociais são gritantes, e os educadores por terem acesso à base da sociedade, se deparam no dia a dia, com suas problemáticas, e suas consequências imediatas, como a marginalidade e a violência extremas.

A educação não deve se prender a abordagens fixas, há a necessidade de reformulação da práxis pedagógica sempre, cabe ao professor estar atento e sensível à realidade que emana socialmente, reconstruindo a sua ação em prol de ganhos sociais e coletivos, que por consequência beneficiam a cada sujeito em sua subjetividade enquanto indivíduos. Dentro do contexto da escola pública, de realidades sociais tão graves, os educadores têm muito a contribuir, com a formação humana plena das pessoas, pois o professor não é um mero instrutor de técnicas e procedimentos pedagógicos, pautados pelo conhecimento científico. A construção coletiva do conhecimento, pautada pela dimensão afetiva das relações sociais, deve ser o grande referencial da educação. A educação inclusiva não se estabelece apenas ao possibilitar o acesso de todos a escola, mas a inclusão efetiva deve ser condicionada pela oportunidade de pleno desenvolvimento dos indivíduos, considerando suas especificidades, e suas potencialidades diversas. A educação deve incluir também os indivíduos em situação de vulnerabilidade social, a escola deve significar inclusão social de fato, não na perspectiva do mero assistencialismo, mas dentro de uma conduta crítica e emancipatória da educação. A condução da educação dentro de uma abordagem afetiva, potencializa o protagonismo dos sujeitos, dos atores do processo educativo, rompendo com a caracterização dos sujeitos como meros objetos do sistema educacional.

A construção coletiva do conhecimento, em uma concepção crítica emancipatória, pautada por uma abordagem afetiva; possibilita o diálogo efetivo entre toda a comunidade escolar, considerando uma gestão escolar democrática e participativa. Sair do formato passivo de educação e do modelo de apenas reprodução dos conhecimentos produzidos socialmente e historicamente transmitidos, é afirmar o grau ativo dos sujeitos, dentro do cenário educacional, é incentivar a própria dialética educacional, não se trata de um repertório teórico novo, mas da aplicação desses pressupostos; tendo como elemento motivacional especial, a referida afetividade.

A práxis pedagógica é eminentemente afetiva, o fazer diário do professor requer dedicação, atenção, real interesse pelos alunos e suas realidades, dentro de uma finalidade realmente educacional; não se trata de mera instrução científica, de condicionar comportamentos; mas de educar, educação plena, totalizante. A escola constitui um

microcosmos social, muito importante para o exercício da socialização e valorização dos educandos, que muitas vezes apresentam situação de vulnerabilidade social; a educação representa alternativas de vida para as pessoas. A educação como efetiva inclusão social, promotora da justiça social e do bem-estar social, deve ter a dimensão do afeto entre os seres, como elemento de mediação em toda atividade humana; colaborando com o processo de conscientização das pessoas e da constante busca de uma vida melhor para todos, de afeto, de amor!

REFERÊNCIAS

- DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança** / Henri Wallon; com introdução de Èmile Jalley; tradução Cláudia Berliner; revisão técnica Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Coleção psicologia e pedagogia)

CONSTRUINDO MATERIAL DIDÁTICO APOIADO NA CULTURA DO CORDEL

Adriana Leite Campos⁴

Rosângela da Luz Matos⁵

Lucimere Barbosa Santos⁶

Resumo

Projeto de intervenção desenvolvido com alunos 6º ano do Ensino Fundamental II, com o objetivo metodológico desenvolvido por cinco oficinas, trabalhando respectivamente a cultura Nordestina; exposição conceitual do cordel, origens, características, estrutura poética, elementos alegóricos e variações escrita; elaboração de poemas em cordel e xilogravuras que acompanhariam os poemas; finalizando com a produção de folhetos, poesias de cordel e xilogravuras. Deste projeto resultou a Revista dinâmica Cordel Encantado. Atualmente sou estudante do mestrado profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, no qual desenvolvendo materiais didáticos em forma de cordel, apoiados na cultura e história local fortalecendo o ensino de linguagens e literatura na rede de ensino fundamental II.

Palavras-chave: Material didático. Cultura. Cordel.

JUSTIFICATIVA

Este projeto de intervenção pretende desenvolver materiais didáticos na forma de Revista, utilizando a Literatura de Cordel como prática educacional nas disciplinas de Português e Literatura Brasileira com a finalidade de trabalhar os conteúdos gramaticais, variações e preconceitos linguísticos no ensino fundamental II do Colégio Estadual Juracy Magalhães Junior na localidade de Chacha Pregos.

A pesquisa surgiu durante o primeiro estágio da disciplina de literatura do curso de Letras⁷ e consistia na observação e desenvolvimento de projetos da Cultura Nordestina na Escola Municipal Margarida Moreira no ano de 2011. Já no ano de 2012 cumpri um segundo estágio complementar no Colégio Estadual Juracy Magalhães Junior, ambos situado na localidade de Cacha Pregos em Vera Cruz – BA. Lá também foram desenvolvidas atividades com a Cultura Nordestina.

O projeto Cultura Nordestina foi desenvolvido em duas etapas. A etapa um teve por público alvo os professores das áreas de Português e Literatura e a etapa dois incluía alunos e

⁴ UNEB. drizzalua@hotmail.com

⁵ UNEB. rosangeladaluzmatos@gmail.com

⁶ UNEB. lbsmere@bol.com.br

⁷ FACE - Faculdade de Ciências Educacionais, 2010.1. Valença - BA.

professores. As estratégias didáticas desenvolvidas foram: oficinas, seminários e outras atividades dinâmicas que visavam à construção de rimas, folhetos de cordel e xilogravuras.

O objetivo do projeto Cultura Nordestina pretendia aproximar de alunos e professores a cultura popular registrada na literatura de cordel, ressaltando a importância da oralidade, bem como o olhar poético, artístico e crítico sem deixar de incorporar os aspectos sociais às práticas de leituras e produção textual.

Esses professores e estudantes tiveram acesso a aulas de literatura envolvendo a prática de construção de cordel, enfatizando a criatividade e recriação poética na utilização de recursos tecnológicos diversificados, entre esses o cordel, a música popular nordestina, a rima sertaneja e a arte na produção de xilogravura. Essas experiências foram recebidas por alunos e professores com desenvoltura, principalmente na produção de folhetos e xilogravuras, considerada uma inovação no contexto da sala de aula.

Desta experiência, deixo em anexo, o trabalho de uma aluna que produziu um folheto de cordel com xilogravura com o título "A AIDS"⁸. Neste a jovem abre sua xilogravura com um preservativo e desenvolve seu cordel apoiada na poética de Patativa do Assaré, um dos autores apresentados aos alunos. Patativa usava de sua poética para citar fatos do cotidiano de um povo de forma criativa.

Se analisarmos o cordel desta estudante percebe-se que a dinâmica desenvolvida na produção da xilogravura, complementam-se com a vida e experiência cotidiana de um jovem, e que o cordel elaborado por ela não descuidou dos aspectos ligados com a aprendizagem da língua portuguesa, seja gramática sintática e variável. Este era um dos objetos do projeto Cultura Nordestina, levar o estudante a interagir literariamente com a língua normativa utilizando-se da produção de folhetos, cordéis e xilogravuras.

Esta prática resultou na elaboração de uma Revista de Cordel já no formato de material didático instrucional e que pode ser utilizado junto ao fundamental I e II, e que agora apresento como produto tecnológico a ser desenvolvido no mestrado profissional GESTEC.

⁸ Bárbara Caroline dos Santos. Título: "A AIDS", ano 2013.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Desenvolver materiais didáticos para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira com alunos do ensino fundamental II utilizando a cultura do cordel.

Específicos

- Desenvolver oficinas de sensibilização com professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do ensino fundamental II para fomentar a construção de materiais didáticos apoiados na cultura do cordel.
- Desenvolver oficinas de construção de materiais didáticos com professores e alunos das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do ensino fundamental II tendo a cultura do cordel como referências: construção de rimas, folhetos de cordel e xilogravuras.
- Desenvolver uma Revista de Cordel no formato de material didático para integrar o ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no ensino fundamental II.

PROPOSIÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO

Este projeto de intervenção tem seus fundamentos na literatura de cordel que pode ser definida por Cascudo (1994) e Araújo (2007) como uma crônica poética da história popular. Uma narrativa, em verso, na qual um povo fala de seus modos de vida, suas experiências históricas e origens.

Outro teórico que inspira o uso da literatura popular nos processos de ensino aprendizagem é Paulo Freire, especialmente nos aspectos metodológicos. Este autor refere que *“educar é como viver, exige a consciência do inacabado”* e do mundo vivo, de modo tal que a história e o cotidiano sejam contemplados nas metodologias e didáticas do ensino praticadas.

Para Freire o aspecto central no processo educativo é a afirmação da liberdade e autonomia e para alcançá-lo é preciso apoiar-se na história, memória e cultura viva de um povo. Para atingir estes objetivos, diz o autor, a prática educativa deve observar a leitura da palavra escrita, pois *“A leitura do mundo procede da leitura da palavra e da leitura desta, implica a continuidade da leitura daquele”* (FREIRE, 2006, p. 20).

Seguindo Paulo Freire, este projeto de intervenção destaca a importância da leitura da palavra para a leitura do mundo, ao mesmo tempo em que afirma a cultura local da qual cada aluno é experiência histórica viva. Os pressupostos metodológicos se inscrevem no contexto das pesquisas qualitativas em educação.

O projeto de intervenção em como locus da pesquisa o Colégio Estadual Juracy Magalhães Junior, localizado em Cacha Pregos, Vera Cruz – BA e beneficiários os professores e alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II. Atualmente sou estudante do mestrado profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, no qual estou desenvolvendo novos materiais didáticos em forma de cordel, apoiados na cultura e história do município de Vera Cruz – Bahia, a fim de fortalecer o ensino de linguagens e literatura na rede de ensino fundamental daquele município.

Os resultados esperados são o de fortalecer o ensino da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no fundamental II, e o de apoiar o desenvolvimento de materiais didáticos para estas disciplinas tendo a cultura local e as tradições populares como elementos alegóricos e estéticos de referência a Literatura de Cordel. Os **resultados e produtos** deste projeto de intervenção serão:

1. A QUALIFICAÇÃO de PROFESSORES da rede pública do fundamental II no desenvolvimento/elaboração de materiais didáticos para as disciplinas de língua portuguesa e literatura brasileira tendo por referência a cultura do cordel.
2. A modelagem de uma REVISTA de Cordel a ser patenteada e registrada para uso nas escolas da rede estadual de ensino nas áreas de língua portuguesa e literatura brasileira.
3. Um MEMORIAL descritivo do Projeto de Intervenção desenvolvido.

CRONOGRAMA

Descrição das Atividades	2016											
	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
DETALHAMENTO dos procedimentos metodológicos: Oficinas e Materiais Didáticos.			X									
DESENVOLVIMENTO dos Materiais Didáticos que apoiarão os procedimentos metodológicos				X								
Inclusão da revisão e Procedimentos Metodológicos detalhados do Projeto de Intervenção					X							
PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO para desenvolvimento do Projeto de Intervenção no Estadual Juracy Magalhães Junior, localizado em Cacha Pregos, Vera Cruz – BA.						X						
Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e/ou Termo de Anuência – TA emitido pelo Colégio para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção						X						
PROTOCOLO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA						X	X					
EXECUÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO								X	X	X	X	X
Oficinas: de sensibilização e construção de rimas;									X	X	X	X
Produção de folhetos e de xilogravuras.											X	X
	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
	2017											
REUNIÃO dos Produtos das Oficinas, Folhetos e Xilogravuras	X											
ANÁLISE do Processo e Produtos desenvolvidos Alunos: conteúdos programáticos e aprendizagens construídas em Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa Professores: desenvolvimento das oficinas e produtos resultantes		X	X									
APRESENTAÇÃO da Análise para Professores e Estudantes participantes do Projeto de Intervenção			X									
AJUSTE DA ANÁLISE considerando as opiniões de Professores e Estudantes participantes do Projeto de Intervenção				X								
REVISÃO do Projeto de Intervenção com Inserção dos Procedimentos Executados, seus Produtos e Análise					X							
QUALIFICAÇÃO						X						
MATERIAL DIDÁTICO: desenvolvimento							X	X	X			
MEMORIAL DESCRITIVO: Elaborar/Organizar										X	X	X

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e terra (Coleção Leitura), 1997.

FREITAS, Jotacê. **Ouvido virou penico nas cidades da Bahia**, Literatura de Cordel, Edição Akadicadikum, abril de 2012.

SOARES, Vilmabel. **Práticas Pedagógicas Vivenciais** – Dinâmica para trabalhar valores, atitudes, afetividade, autoestima e relacionamento. Petrópolis, RJ (Editora Vozes), 2010.

DIMENSÃO MULTIRREFERENCIAL DA FORMAÇÃO: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UFBA

Uilma Rodrigues de Matos⁹

Regina Lucia Portela¹⁰

Resumo

O trabalho é resultado de troca de aprendizagens com comunidades de pesca artesanal, mulheres marisqueiras e estudantes universitários, a partir do Programa de Extensão Universitária, Maré de Saberes. Desenvolvido com apoio dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Pesca, buscando estabelecer diálogos entre Universidade e setores da sociedade demandantes de direitos sociais, o que possibilitou acumular informações, sobre 12 comunidades localizadas no recôncavo baiano, consideradas de saberes tradicionais. Desse conhecimento acumulado nasceu o trabalho na Comunidade de Passé Candeias com o componente Atividade Curricular em Comunidades e em Sociedade -ACCS. Articulando suas ações em três dimensões: formação de estudantes de graduação, atuação sócio-educacional na comunidade de marisqueiras e produção de conhecimento, agregando qualificações, habilidades, criatividade e inovação. As ações pretenderam a criação de uma rede de saberes político-pedagógica entre demandas docentes, discentes, da universidade e comunidade, pensada sob três eixos estruturantes da pesquisa-ação: Conhecimento institucional; Cultura, Gênero e Memória; Tecnocultura. Desses eixos foram elaborados subprojetos envolvendo saberes comunitários e universitários nas demandas identificadas a partir da oralidade do grupo de mulheres. A Etnopesquisa foi adotada como instrumental metodológico, pois estabelece a mediação entre o sujeito da ação em sua relação com o objeto pesquisado; a interpretação, nessa perspectiva, é o resultado sempre inacabado de uma dialética continua que surge nas interações sociais. As ações subsequentes foram articuladas ao atendimento das carências identificadas no grupo e materializadas nas oficinas realizadas coletivamente sempre na perspectiva da desconstrução da hierarquia de saberes e buscando a aplicação do conceito de ecologia dos saberes, entre universitários e marisqueiras. O desafio passou a ser articular e registrar essas memórias e transformá-las em uma produção autoral, um livro escrito por mulheres pescadoras artesanais participantes do Programa ressaltando o universo das marisqueiras, seu cotidiano, seus saberes, conhecimentos, cultura e memória social.

Palavras-chave: Educação. Saberes. Extensão Universitária.

INTRODUÇÃO

A pesca artesanal na Bahia, possui uma relevância significativa em seu âmbito econômico e social num estado que possui 1.180 km de costa marinha e extensas áreas estuarinas, abrigando, segundo a Bahia Pesca, até o ano de 2010, cerca de 100 mil pescadores artesanais cadastrados, produtores autônomos que trabalham em regime de economia familiar e exercem uma das atividades econômicas mais tradicionais do Brasil, reconhecida e licenciada através da Lei nº 11.959 de 29 de Junho de 2009.

⁹ Universidade Federal da Bahia. uilma@ufba.br

¹⁰ Universidade Federal da Bahia. regina.portela@yahoo.com.br

Mesmo com o reconhecimento e regulamentação nessa atividade, não foi contemplada a educação e a troca de saberes na perspectiva da preservação ambiental e manutenção da pesca artesanal em que pese a sua modernização.

Com o objetivo de estabelecer diálogos entre a Universidade e setores da sociedade demandantes de direitos sociais, com a ênfase na alfabetização de jovens e adultos e educação continuada de pescadores artesanais surge o Programa de Extensão Universitária como espaço de formação: Programa Maré de Saberes - UFBA/FACED¹¹.

Articulado a três eixos estruturantes: conhecimento institucional - leva em conta o contexto e o conteúdo do trabalho das marisqueiras, suas demandas, tendo como objetivo relacionar condições particulares da comunidade com processos de ensino propostos pelas instituições dedicadas a educação formal (alfabetização, letramento, oralidade, escrita, produção textual, competências iniciais de ensino fundamental e médio). A oralidade fundamenta a práxis baseada em Freire (1982).

Compreender o processo de alfabetização de adultos como ato de conhecimento, portanto ato cultural para a libertação, é compreender também a partir de Freire (1982: 48) que o conhecimento institucional deve ter como base as experiências populares, pautado na flexibilidade e relatividade da diversidade dos saberes, onde os educando possam assumir o papel de sujeitos cognoscente em diálogo com o educador, também sujeito cognoscente.

Gênero e memória - este eixo propõe ampliar a reflexão na perspectiva de gênero possibilitando às mulheres marisqueiras o reconhecimento da importância do seu papel para desenvolvimento pessoal, familiar, comunitário, neste propósito a ativação da memória constituiu um dispositivo de empoderamento para o desenvolvimento de projetos culturais, de histórias de vida, local e regional, respaldada nas teorias dos estudos de gênero (SAFFIOTI, 2004; SCOT, 2005; CRENSHAW 2002).

O eixo tecnocultura tem como propósito refletir com a comunidade sobre tecnologia, sua relação com a cultura, identificando a perspectiva histórica, compreensão da tecnologia como mediação entre a espécie humana e a natureza, com interesse de evidenciar técnicas vinculada às práticas de mariscar e saberes (MARTIM BARBERO 2003, 2005; GILBERT SIMONDON, 2005, 2010; CANCLINI, 2004).

Tal programa possibilitou que estudantes de diversas áreas de conhecimento da Universidade Federal da Bahia pudessem trocar experiências com 12 comunidades de trabalhadores da pesca artesanal localizadas no recôncavo baiano: Acupe, Barcelos do Sul,

¹¹ Edital nº 02 – SESu/MEC/PROEXT 2010/2011, Linha 3: Pesca e aquicultura.

Bom Jesus dos Passos, Cações, Camamu, Passé-Candeias, Encarnação de Salinas, Madre de Deus, Marau, Taperoá, Subaúma e São Francisco do Conde.

Afastando-se do assistencialismo e em busca de uma identidade como estratégia para dialogar com a comunidade, este programa possuía como centralidade deslocar-se dos muros da universidade para as comunidades populares sem perder a qualidade e as dimensões da função social da universidade pública.

Dentro desse escopo teórico o projeto inseriu a pesquisa ação, os projetos educativos, a pesquisa empírica entendendo-o como espaço formativo e de inovação metodológica, afastada da concepção assistencialista e vista como espaço e elemento gerador de conhecimento, construído tanto a partir da articulação com o estado, com os movimentos sociais, com as comunidades de pesca, com empresas e com a sociedade de forma geral, portanto lugar por excelência de reflexão dos problemas sociais na formação do estudante universitário.

Esta proposta caminhou ao lado dos pressupostos da Extensão no que diz respeito à estreitar a relação entre as comunidades, promovendo ações que aproximassem e complementassem os universos da teoria e da prática, gerando novas possibilidades de interação entre a universidade, estudantes e a comunidade de marisqueiras.

Fundamentada teoricamente na perspectiva das comunidades mediadas pelo saber em relação com os saberes/conhecimentos da universidade sob a marquise da 'ecologia de saberes' (SANTOS. 2000, 2002, 2006), e o pressuposto da interdisciplinaridade, sem desprezar o aprofundamento de cada ramo do conhecimento científico, no qual cada participante teve a possibilidade de interagir com a diversidade de conhecimento existente em diálogos constantes a fim de preservar o conhecimento acumulado pela humanidade e garantir a possibilidade de perceber o avanço da ciência, tanto pelos alunos quanto pela comunidade.

Articulando suas ações em três dimensões: formação de estudantes de graduação, intervenção sócio-educacional na comunidade de marisqueiras e produção de conhecimento, agregando qualificações, habilidades, criatividade e inovação.

As ações de cunho sócio educacional pretenderam a criação cooperação políticopedagógica entre as demandas docentes e discentes da Universidade e as comunidades de marisqueiras enfatizando o empoderamento e a valorização da mulher trabalhadora da pesca na perspectiva da inclusão digital, sustentabilidade, educação ambiental.

Nesta perspectiva, as comunidades de saber, além de valorizar e legitimar seus conhecimentos produzidos, constituem-se em um dos eixos centrais na discussão das relações

de poder/saber menos hegemônicas às impostas pelas formas clássicas de produção de conhecimento científico da modernidade que privilegia uns conhecimentos e descredencia outros (CANCLINI, 2008).

Para Boaventura de Sousa Santos uma comunidade de saber é um mundo da vida alimentado por um saber comum onde o conhecimento se produz e aplica, cada contexto é um espaço e uma rede de relações dotadas de uma marca específica de intersubjetividade que lhes é conferida pelas características dos elementos que o constituem entre eles a unidade da prática social, a forma institucional, o mecanismo de poder, a forma de direito e o modo de racionalidade. (SANTOS, 2008, p. 151) com formas específicas de interação comunicativa e manifestações emancipadoras que tentam a legitimação de seus saberes e práticas tradicionalmente desvalorizadas. É também uma valorização da ação, da prática como expressão e manifestação do conhecimento comum enquanto revelação das compreensões do mundo, das relações sociais e as formas de demonstração dos saberes sociais (MAFFESOLI, 2007).

Nesta linha argumentativa, entende-se como comunidade de saber as mulheres pescadoras de Passé que se apresentam como interlocutoras legítimas na troca de saberes/conhecimentos para estabelecer diálogos com a Universidade, neste caso a UFBA, a partir das orientações propostas por Boaventura de Sousa na Ecologia de Saberes que se centra em buscar o equilíbrio na relação entre os saberes produzidos pela prática social e os gerados pela ciência e academia, em que se insere a prática de diálogos horizontais entre a academia e a comunidade de mulheres pescadoras.

Sob tal dimensão tornou-se pertinente refletir também, na perspectiva dos Estudos de Gênero (SAFFIOTI, 2004; COSTA, 1998. SCOTT, 1991), a relação de dominação histórica que efetiva-se nas relações de gênero que engendram as relações entre homens e mulheres seja no espaço doméstico, de produção ou de relações sociais em seus processos complexos e subjetivos, o entendimento de tais questões tornaram-se de suma importância para o enfrentamento dos conflitos produzidos historicamente, tanto no âmbito local como global, nos convidando a refletir a subalternidade da mulher permeando toda tessitura social, situando as marisqueiras em suas especificidades.

A proposta desenvolveu-se em direção à construção coletiva de uma rede de saberes, possibilitando trocas entre os diversos saberes sem hierarquização do conhecimento visando ampliar os horizontes na resolução dos problemas enfrentados por esta comunidade de mulheres da pesca artesanal, atividade econômica em vias de extinção diante das novas formas de produção em curso no mundo do trabalho.

Assim começamos a navegar no *Maré de Saberes*, sob dois eixos estruturantes e articulados entre si: O primeiro relacionado à formação de estudantes de graduação em agentes de projetos em comunidades tradicionais, e o segundo relacionado ao empoderamento da comunidade de pescadores como substrato para a condução das ações propostas pela e para a comunidade. Durante dois semestres os estudantes desenvolveram sua prática de estágio nessas comunidades.

DE UMA ETNOPESQUISA PARTICIPANTE

A metodologia proposta enfatizou o processo formativo dos alunos orientando ações com a comunidade por intermédio de oficinas. As oficinas tiveram o propósito de socializar as ações de intervenção com e para as mulheres marisqueiras, como também fundamentar teoricamente as ações de ensino, pesquisa e extensão desde perspectivas epistemológicas e teóricas avaliando permanentemente todo processo, como componente chave para a sistematização da experiência.

O projeto, organizado em três ações estruturantes, cumpria assim a perspectiva interdisciplinar e a indissociabilidade entre ensino a pesquisa e extensão universitária no que refere-se a:

- 1 Empoderamento das mulheres marisqueiras a partir do reconhecimento dos saberes e formas de construção de conhecimentos na prática cotidiana da sua atividade de pesca artesanal, evidenciando as expressões subjetivas emergentes durante o processo.

- 2 Inclusão digital fornecendo e construindo os saberes/conhecimentos necessários para apoiar o empoderamento das mulheres marisqueiras, levando em conta a recuperação da memória das práticas. (prevê a criação de espaços que registrem as histórias de vida e permitam conexões com atividades prioritárias em seu trabalho, melhorando as práticas da escrita e fortalecendo as práticas orais)

- 3 Saberes curriculares considerando as necessidades concretas das mulheres de Passé Candeia, isto alfabetização inicial, até conteúdos requeridos para concluir a formação de ensino fundamental e médio.

Dentre as ações desenvolvidas pelo programa, destacaram-se as **oficinas de leitura e letramento**, destinadas às mulheres que desejavam se aproximar da leitura e escrita. **Pilates, percepção corporal e automassagem**, indicadas para mulheres que reclamavam de dores corporais decorrentes dos afazeres domésticos e da prática de mariscar. **Empreendedorismo, cooperativismo e associativismo** oportunizando a organização de

cooperativas na venda dos mariscos. **Customização e artesanato** (bordado ponto de cruz) para mulheres que desejavam desenvolver outras habilidades manuais. **A diversidade do mangue, ecologia e produção sustentável**, atividades externas realizadas no mangue envolvendo toda a comunidade, refletindo sobre a responsabilidade e enfrentamento aos diversos tipos de poluição que afetam os manguezais. **Horta nos quintais**, a partir do conhecimento das marisqueiras sobre ervas e hortaliças, incentivar a plantação caseira. **Encontros de Maré**, ação lúdico cultural que promoveu o diálogo entre as mulheres da Marinha do Brasil e as marisqueiras de Passé, confrontando as diversas realidades de mulheres que tem como referência o mar, além da criação e produção de vídeos, fotos e blogs². Durante o desenvolvimento das ações nas comunidades, algumas produções acadêmicas foram apresentadas em Congressos e Encontros³, tendo como referência os trajetos teóricos metodológicos dos estudantes diante do programa⁴.

As visitas a comunidade sempre antecedida dos contatos com a representação das mulheres pescadoras artesanais e planejada de acordo com a disponibilidade de condições para dar início as atividades de implantação, execução e avaliação do projeto todos de acordo com o cronograma proposto.

Baseando nos pressupostos da etnopesquisa, as ações empreendidas são resultado de construções coletivas, respeitando-se sempre as formulações das demandas a partir da oralidade do grupo que são transformadas em novas ações propostas e ressignificadas pela mediação empírica. De acordo com Macedo (2003) a etnopesquisa se traduz em ações coletivas quando não se advoga a autoria oral ou escrita dos consensos e conceitos discutidos.

²Blog do programa: <http://www.maredesaberes-ufba.blogspot.com/>

³http://www.ufrgs.br/5cbeu/?page_id=6 (2011)

⁴http://www.ufrgs.br/5cbeu/?page_id=6 (2011)

Mulheres em Maré: protagonismo das marisqueiras em Madre de Deus - Ana Claudia dos Santos Domingos e Clezilda Borges dos Santos (Pôster)

A troca de saberes no universo das mulheres trabalhadoras da pesca do baixo sul e recôncavo da Bahia - Uilma Rodrigues de Matos Amazonas e Rosângela dos Santos Cerqueira (Pôster)

Ecologia de Saberes, Extensão e Formação Acadêmica - Uilma Rodrigues de Matos Amazonas

(Comunicação Oral) *Avanço da atividade industrial sobre culturas tradicionais local: O caso das marisqueiras de Madre de Deus/Ba* - Dulcimara da Silva Bacellar Santana e Sandra Tereza de Freitas (Pôster)

Maré de Saberes: cultura e memória Social, a etnopesquisa com marisqueiras do recôncavo da Bahia - Regina Lúcia dos Santos Portela e Maurício Meireles (Comunicação Oral)

POR UMA ECOLOGIA DE SABERES

Para Carolina Tokarski, (2009) a extensão enquanto inovação pedagógica, é uma iniciativa relativamente recente, e conduz a possibilidade de ser direcionada aos estudo dos

grandes problemas nacionais e locais, possibilitando a participação das populações enquanto sujeito.

A extensão compreendida enquanto comunicação, diálogo, troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, é uma construção teórica recente no Brasil e remonta o contato com os ideais do movimento de Córdoba na década de 40 e mais tarde na década de 70 na obra de Paulo Freire. (op. cit. p.63)

Para essa autora tais atividades e com tal concepção, não isentaria de modo algum o rigor acadêmico e ao meu ver prepararia para um realidade concreta muito mais próxima da realidade que ele vai enfrentar ao sair dos muros da academia.

Tomando a realidade como referência do fazer pedagógico a formação universitária, torna-se campo de experimentação tanto da aprendizagem colaborativa como na vivencia de problemas concretos da sua própria condição de sujeito, preparando-o para desafios futuros a serem enfrentados com mais conhecimento da história.

O protagonismo exercido pelos estudantes em realidades com carência de recursos favorece o desenvolvimento da liderança, da flexibilidade do trabalho em equipe, da solidariedade e da capacidade de lidar com incertezas.

A extensão cumpre a sua função de conectar a universidade em suas atividades de ensino e de pesquisa e sua articulação com a comunidade, fugindo do reducionismo de formadora de profissionais e produtores de conhecimento, mas sobretudo formar cidadãos comprometidos pela superação das diferenças e desigualdades sociais.

O medo de que essa prática fosse esquecida passou a se materializar nas conversas das marisqueiras em todas as 12 comunidades. Dar significado às narrativas desse grupo feminino de trabalhadoras da pesca artesanal, tentando compreender e estimular o percurso da sua escolaridade como meio de desenvolvimento e formação humana, combinando a educação dos filhos e o papel tradicional da mulher, mãe e trabalhadora, constituiu-se num desafio teórico e metodológico a ser experimentado, usando a criatividade e o compromisso com a educação popular na sua essência.

Foi através do conhecimento de 12 colônias de pesca artesanal que pudemos identificar as demandas e subjetividades desse segmento social de mulheres trabalhadoras da pesca artesanal, que nos permitiu traduzir essas demandas em conteúdos curriculares para serem desenvolvidos coletivamente, sendo esse o sentido e o significado da oferta de um

novo desafio, desta vez voltado apenas para uma comunidade, o que se efetivou através de um componente curricular¹².

Por estar geograficamente mais próxima de Salvador e ser a comunidade que mais evidenciou a sua preocupação com o apagamento da prática das marisqueiras, elegemos a comunidade de Passé situada no município de Candeias, como espaço de atuação da nossa proposta de trocas de saberes, tendo como foco vivenciar experiências de aprendizagens.

Foi ofertado então o componente Atividade Curricular em Comunidade e em Sociedade (ACCS) Práticas Educativas em EJA e Desenvolvimento Humano, em Comunidades Tradicionais: Marisqueiras de Passé Candeias. A participação no Componente implicou em estudos da educação em espaços não formais baseando-se nos preceitos da interdisciplinaridade. As atividades formativas foram desenvolvidas visando a formação e preparação dos estudantes tendo como referência a pesquisa-ação na comunidade, na perspectiva do protagonismo social feminino.

As ações de cunho sócio educacional buscavam priorizar o empoderamento e a valorização da mulher trabalhadora da pesca na perspectiva da sustentabilidade e educação ambiental, visando o protagonismo desta comunidade de mulheres sob a dinâmica da troca de saberes e produção de conhecimento, agregando qualificações, habilidades, criatividade e inovação.

Das narrativas das marisqueiras as queixas mais frequentes, principalmente as mais experientes, uma recaía sobre a universidade de modo geral, “que retira as informações das pessoas da comunidade, da vida na maré, seus saberes e depois desaparecem sem deixar nada para a comunidade, sem prestar conta do que fizeram”.

Por essas e outras queixas, e principalmente por reconhecer a veracidade da informação, a equipe decidiu não confirmar essa cultura e adotar uma postura contrária a essa queixa, informando dos produtos acadêmicos produzidos e onde encontra-los.

Durante a execução dos ACCS¹³ as estudantes de Graduação (Regina Lúcia Portela) e Pós-graduação de doutoramento (Ana Claudia Rozo Sandoval) produziram suas pesquisas tendo o universo das marisqueiras como referência empírica para a construção de seus trabalhos acadêmicos relatando a experiência dessa convivência e dessa troca de saberes⁷. A produção de todos esses trabalhos hoje faz parte do acervo e da memória do Programa disponíveis para a comunidade de pesca e do distrito de Passé como também no Repositório da UFBA⁸.

¹² PROExt/UFBA oferecido pela Faculdade de Educação Departamento I - EDCH08 (2012.2/2013.1)

¹³ Destacamos as oficinas **Artesanato do mangue - A escrita do nome - Memória e corpo**

Surge desse momento, a partir de um desejo das marisqueiras, a vontade expressa de escrever o livro. Passou a ser uma prioridade para essas mulheres escrever as suas memórias, histórias de vida, como também as revelações do significado para cada uma delas sobre o sentido da mariscagem e como foram introduzidas na pesca; constituiu-se num compromisso da equipe e delas a fim de valorizar tudo que fizemos ao longo desse período, para que a história das mulheres pescadoras artesanais de Passé Candeias pudesse ser utilizada por outras gerações, na comunidade e fora dela.

Com este ACCS foram priorizadas as narrativas das marisqueiras através de rodas de conversas, gravação e filmagem das histórias, exercício da memória, a criação de um blog⁹ e de uma página no facebook¹⁰, em que poderia contar a história de Passé e de suas marisqueiras além das oficinas de mariscar, momento em que os estudantes da UFBA participaram de uma vivência-aprendizagem de mariscagem no mangue.

Todo esforço voltou-se para organizar todo o material produzido pelas marisqueiras, mesmo com as dificuldades expressas por algumas mulheres diante da leitura e escrita, vencidas com a oferta de oficinas temáticas, como literatura, fotografia e sensibilização artística. Os escritos das marisqueiras foram digitados, organizados e encaminhados para edição do livro.

⁷Os trabalhos foram produzidos sob as autorias de: Uilma Rodrigues de Matos; Claudia Roza Sandoval e Regina Lúcia Portela entre 2013 e 2014:

III SIEPE - Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa E Extensão –FACED/UFBA (Pôster) *Marisqueiras de Passé: saberes localizados e identidades*

VIII SEMPE - Seminário de Metodologia Para Projetos De Extensão – PROEXT/UNEB (Comunicação Oral) *Extensão Universitária: espaço de formação multirreferencial?*

VIII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE – FACED/UFPE (Comunicação Oral) *Narrativas das marisqueiras de Passe/Candeias: expressão do feminino no discurso silenciado*

SEMEX - SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UFBA – PROEXT/UFBA (Pôster) *Marisqueiras de Passé: a troca de saberes em comunidades*

V CISP - COLÓQUIO INTERNACIONAL SABERES, PRÁTICAS: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA AFRICANA – FACED/UFBA (Comunicação Oral) *A universidade e o mangue: cenários de diálogos, saberes e práticas.*(2013)

⁸**Monografia de TCC** de Regina Lúcia dos Santos Portela: *Lições de Mariscar e Itinerâncias de Aprender: a Extensão Universitária Construindo a Formação* (2013)

Comunicação Oral no IV Ibero Americano e o VII Congresso Luso Brasileiro na Universidade do Porto de Uilma Rodrigues de Matos: *Narrativas das marisqueiras de Passé Candeias no Reconcavo Baiano. expressão do Feminismo no Discurso Silenciado* (2014)

Tese de doutorado de Ana Claudia Roza Sandoval: *Cartografia do saber/fazer das marisqueiras. Leituras outras das tecnologias, técnicas artesanais como potência* (2015) <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18276>.

⁹<http://coloniadepescas54.blogspot.com.br/>

¹⁰<https://www.facebook.com/groups/1405584013000771/>

<https://www.facebook.com/pages/ACCS-Marisqueiras-de-Pass%C3%A9/290579657753888?ref=hl>

Desse trabalho resultou a materialização da interação dessas trabalhadoras com os projetos da UFBA/FACED, coordenado por mim, Prof^a Uilma Rodrigues de Matos e por Regina Lúcia Portela, constituindo-se como mais um esforço para cumprir o compromisso assumido de mudar essa relação da universidade com as comunidades, valorizando seus saberes e práticas que serviram de base para nossas reflexões sobre a ecologia dos saberes, trabalhos compartilhados, interação dos saberes, formação universitária focada em convivência-aprendizagem com as comunidades.

O livro “NARRATIVAS DE PESCADORAS: AS MARISQUEIRAS DE PASSÉ” foi estruturado em cinco seções que são complementares entre si embora guardem suas características especiais e identitárias de cada tema abordado pelas marisqueiras.

Entregar este livro a Comunidade de Passé Candeias foi um momento em que as vidas se entrecruzaram e desenharam o sentido do ensino aprendizagem, ampliando novos horizontes ao preservar memórias e resgatar histórias, promovendo o intercâmbio de saberes. O que o leitor encontrará nessas páginas é a voz de cada uma das trezes mulheres trabalhadoras da pesca artesanal envolvidas nesse projeto autoral.

Cumprimos a nossa missão na tentativa de articular a Universidade em suas atividades de extensão, implicando não só em envolver marisqueiras e estudantes pela superação das diferenças e desigualdades sociais como também estabelecendo relações de indissociabilidade entre o ensino e pesquisa no âmbito da universidade. Um desafio que somente um compromisso com o social tem levado professores, alunos e técnicos administrativos da UFBA a se dedicarem pela manutenção desse diálogo com forte preocupação com a geração de conhecimentos construídos em conjunto com a sociedade.

ASPECTOS CONCLUSIVOS

Santos (2008) defende que a instituição universitária seja detentora de um conhecimento pluriuniversitário porque baseado em um novo paradigma, incluindo a transdisciplinaridade e multirreferencialidade. Um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada.

Como essa aplicação ocorre extra-muros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores.

É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, convida a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado.

A pesquisa de campo redimensiona o conhecimento científico, na medida em que exige a observação criteriosa de uma dada sociedade ou grupo em seus múltiplos aspectos, formais, institucionais, concretos, tal como se encontram relacionados entre si e de acordo com a representação que deles é feita.

Pensar a pesquisa em sua ampla dimensão implica perceber como a produção e a socialização do conhecimento se efetiva na perspectiva da intervenção, na realidade, pois de acordo com o Plano Nacional de Extensão Universitária é um processo educativo, cultural científico em fluxo de mão dupla que estabelece a troca de saberes sistematizados num processo dialético de teoria/prática desta feita a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX. 2013)

A extensão descortina as fronteiras culturais, sociais e individuais visto que possibilita a ampliação de novos horizontes ao preservar memórias e resgatar histórias, possibilita ir além da teoria diluindo as fronteiras entre o eu e o outro já que efetiva-se na interação de perspectivas diferentes.

REFERÊNCIAS

CANCLINI, Néstor Garcia. **Latino-americanos à procura de um lugar neste século**. Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2008.

COSTA, Ana Alice. A construção do pensamento feminista sobre o “não- poder” das mulheres. In: **As donas do poder: Mulher e política na Bahia**. Salvador: NEIM/UFBA – Assembleia Legislativa da Bahia, p. 19-46. 1998.

FORPROEX. **Coleção Extensão Universitária**, vol.I – Disponível em: http://www.renex.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=5 acesso em 23 de jul. 2013.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero**. Estudos feministas, Florianópolis. Ano 10, 1º semestre. 2002. p.171- 188.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 6ª ed., Rio de Janeiro. Paz e Terra,. 1982.
_____. **Extensão ou comunicação**. Editora Paz e Terra, São Paulo. 2005.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad.** Barcelona, Gedisa. 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. A Etnopesquisa crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação. Salvador: EDUFBA, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum, introdução à sociologia compreensiva.** Brasil: Editora Sulina, 2007.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. “Cultura y nuevas mediaciones tecnológicas”. En **América Latina otras visiones desde la cultura.** Bogotá, Convenio Andrés Bello. 2005.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales.** La Paz: CLACSO, CIDES-UMSA, Muela del Diablo Editores, Comuna, 2008.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. (P. 777 – 821). In: **Conhecimento prudente para uma vida decente.** São Paulo: Cortez Editora, 2006.

_____. **A universidade do Século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 2000.

SCOTT, Joan W. **Gênero:** uma categoria útil para análise histórica. Recife: SOS Corpo, 1991.

SIMONDON, Gilbert. **El modo de existencia de los objetos técnicos.** Buenos Aires, Prometeo libros. 2008.

TOKARSKI, Carolina Pereira. **Com quem dialogam os bacharéis em direito da Universidade de Brasília?:** a experiência da extensão jurídica popular no aprendizado da democracia. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Direito)Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em:
<http://repositorio.unb.br/handle/10482/7014> acesso em 15 de mai. 2013.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: MATERIAL ADAPTADO PARA O ENSINO DE ALUNOS CEGOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO SUL DA BAHIA

Silmária Andrade dos Santos¹⁴

Silvana Sousa Andrade¹⁵

Resumo

O presente estudo consiste num recorte da pesquisa de Monografia do Curso de Graduação em Pedagogia, cuja abordagem consiste na discussão a respeito da Educação para a diversidade na perspectiva da inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais. Dando enfoque para os alunos com cegueira inseridos nas classes regulares da Educação Básica, principalmente no que tange os processos de ensino e aprendizagem em Matemática. Objetivando investigar quais os recursos têm sido utilizados pelos professores do ensino regular para atender aos alunos cegos nas aulas de Matemática, a fim que os mesmos compreendam as especificidades e dimensões dessa área do conhecimento. Utilizando a observação direta, isto é, a inserção do pesquisador na sala de aula como instrumento para coleta de informações, a partir das experiências observadas e relatadas pelo pesquisador no diário de bordo apresenta-se os dados parciais dessa experiência a partir da metodologia qualitativa. Desse modo descrevendo os achados parciais dialogando com teóricos que discutem o ensino de Matemática e concomitantemente a cegueira. Por fim, os resultados apresentam a presença dos recursos didáticos adaptados e o uso de materiais concretos como um dos recursos relevantes nas aulas de Matemática.

Palavras-chave Educação Especial. Ensino Matemática. Pesquisa em Educação.

O DESAFIO DO ENSINO DE MATEMÁTICA: COMO PARA ALUNOS CEGOS?

A Matemática sempre esteve associada ao bicho papão da escola, muitos professores e alunos encaram essa área do conhecimento com dificuldades, embora a Matemática esteja presente na vida das pessoas constantemente e em todas as partes e situações do cotidiano. No que tange aos alunos com deficiência o espanto com o ensino de matemática ainda se torna maior, principalmente porque nas escolas o conteúdo dessa área do conhecimento tem sido transmitido por explicações orais de conceitos pré-estabelecidos e o ensino por memorização.

Nesse sentido, como trabalhar Matemática na sala de aula com alunos cegos? Para Chagas (2004, p. 247) “a matemática deveria ser ensinada de modo a ser um estímulo à capacidade de investigação lógica do educando, fazendo-o raciocinar”. Nesse contexto, tanto alunos cegos como videntes passam a aprender matemática como qualquer outra área do conhecimento que apresentam contribuições relevantes para a vida cotidiana na sociedade em que esteja inserido. Portanto, desse modo, defende-se que a abordagem da Matemática para

¹⁴ Graduanda em Pedagogia - UNISSELVI. maraandrade27@hotmail.com

¹⁵ Mestranda em Educação – PPGED/UESB. syl31andradefonseca@gmail.com

alunos com deficiência visual deve ser ensinada com as mesmas condições para toda classe, isto é, videntes e cegos.

Aqui, a sensibilidade do professor tem um caráter fundamental no que diz respeito aos processos de inclusão do aluno cego. Ou seja, cabe ao educador considerar o aluno com deficiência visual como um sujeito em condição de aprendizagem como outro qualquer, mesmo com algumas limitações e não como um indivíduo incapaz e que necessite de superproteção. Contudo, a sensibilidade do professor consiste na elaboração de estratégias e metodologias criativas para a prática de ensino com alunos cegos, isto é, criação de mecanismos que auxiliem os alunos com deficiência visual a compreender o que o educador trabalha em sala de aula enquanto conteúdo matemático e suas contribuições para a vida dos sujeitos no cotidiano. Dessa forma, cabe ao docente criar condições que permitam aos alunos cegos à construção conceitual para a abordagem da Matemática.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), a necessidade da aprendizagem da matemática implica a sua compreensão e, não necessariamente a memorização de conceitos abstratos, “(...) à apreensão do significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimento”, (PCN, 1997, p. 19). Portanto, a matemática não é e, não pode ser mais considerada algo inacessível para os cegos.

O professor não precisa mudar seus procedimentos quando tem um aluno deficiente visual em sua sala de aula, mas apenas intensificar o uso de materiais concretos, para ajudar na abstração dos conceitos. Ao criar recursos especiais para o aprendizado de alunos com necessidades especiais, acaba beneficiando toda a classe, facilitando para toda compreensão do que está sendo transmitido (FERRONATO, 2002, p. 45).

Portanto, a cegueira por si só, não significa um fator determinante para que o cego não aprenda matemática ou qualquer outra área do conhecimento, mas sim a falta de sensibilidade do educador para com estes alunos, a superproteção e a falta de garantia de acesso, permanência e condições de aprendizagem nas escolas. Estes são muitas vezes, os fatores que impossibilitam aos alunos com necessidades educativas e, aqui, nos remetendo aos alunos com deficiência visual.

Para Batista (2008), no que se refere ao ensino de matemática e a capacidade de aprendê-la, os deficientes visuais conseguem apropriar-se dos conceitos matemáticos e aplica-los na sua vida pessoal, corriqueira e profissional. Ora, desde que a eles sejam dadas as condições para compreensão da matemática. Quando o pesquisador Rubens Ferronato (2002,

p. 45a) em sua Dissertação de Mestrado, diz que “o professor não precisa mudar seus procedimentos quando tem um aluno deficiente visual em sua sala de aula, mas apenas intensificar o uso de materiais concretos, para ajudar na abstração dos conceitos”. Entende-se nesse processo está sendo criadas e dadas condições para que o deficiente possa compreender o que está sendo apresentado pelo educador, embora, não somente atitudes como estas que são consideradas condições que viabilizam a aprendizagem.

Partindo dessa perspectiva para Medeiros (1996), o acesso e a garantia de ensino e aprendizagem para as pessoas com deficiência e neste contexto, os alunos cegos, carece que a educação exerça o papel de torna os sujeitos superados mediante as suas condições de limitações especiais. Portanto, a aprendizagem em Matemática significa assim, “um ato político que resgata um humanismo adormecido nos indivíduos como um dos meios de superação desta sociedade” (MEDEIROS 1996, p.39).

Portanto, para que o aluno cego consiga aprender Matemática se faz necessário que o educador se torne um instrumento que viabilize sua aprendizagem criando condições de acordar a sua capacidade de aprender. E para isso se faz necessário que o profissional de educação tenha conhecimento a respeito dos aspectos inerentes à deficiência do aluno, bem como conhecer diversos recursos que há capaz de possibilitar as condições essenciais de mediação da construção e aprendizagem em sala de aula. Ou seja, além de acesso aos recursos pedagógicos é necessário entender como funcionam e ter criatividade para adaptações de outros materiais didáticos.

Para Coimbra (2003), para que o aluno cego se sinta entusiasmado para aprender o material didático para manipulação é crucial, uma vez que, a parte tátil desses indivíduos é mais sensível para associação e compreensão do mundo que o cercam. Logo, a manipulação de materiais concretos (texturas, relevos, simetrias, arestas, pontos) auxilia a percepção para a formação de conceitos a partir da descrição e informações cedidas pelos professores.

Compreende-se, portanto, que a manipulação de materiais concretos para possibilitar que os alunos consigam formar estruturas lógicas dos conteúdos de matemática é interessante não somente para alunos cegos (visto que, por conta da deficiência, apenas a explicação oralmente e com representações na lousa pelo professor torna-se condições menos oportunas para estes alunos), mas também para alunos videntes.

A criança com deficiência visual tem menos oportunidade que as outras crianças de desenvolverem naturalmente as noções de geometria, quantidade e número, **por isso a importância da manipulação de materiais concretos** (BRUNO 2006, p.55).
Grifos nossos

Nesse contexto, entende-se que os materiais didáticos concretos utilizados pelos alunos cegos favoreçam e contribuam com a construção de significados dos conceitos abordados nas aulas de Matemática, bem como nas demais áreas do conhecimento, também. Normalmente, no modelo de ensino tradicional, os conceitos matemáticos são dominados através da memorização e repetição dos exercícios e atividades, entretanto, a matemática deve ser compreendida e não apenas a memorização dos seus conceitos.

Para os alunos cegos assimilar os conteúdos é necessário que eles tenham acesso ao concreto que está sendo ensinado, relacionando com sua prática cotidiana e compreender através da oralidade os mecanismos de formação do conceito e aplicabilidade prática. Isto porque a Matemática não é uma ciência estática e, seus conceitos não devem ser aprendidos através da repetição e reprodução de conceitos finitos e pré-estabelecidos.

O fundamental em seu trabalho está em ajudar o aluno a compreender, a interpretar a expressar suas ideias matemáticas presentes no seu cotidiano, não o condicionando a adquirir conceitos matemáticos como algo pronto e acabado. Cabe, portanto, ao professor, dar esse significado ao aluno, definindo o que é essencial à aprendizagem e o que é secundário ou acessório (LOMBARDI 2003, 65).

Partindo dessa perspectiva, quando o sujeito compreende o conceito, finalidade e aplicabilidade dos conteúdos matemáticos ensinados em sala de aula e nesse contexto, os alunos cegos, eles vão ter condições de entender as situações de mudanças e de realidade do meio em que vive e/ou que seja submetido utilizando da compreensão matemática diante da situação vivenciada.

Como bem explica Batista (2008) para aprendizagem do aluno cego a respeito dos conteúdos escolares, também se deve levar em consideração a linguagem oral, esta exerce uma função especial, isto é, a linguagem assume o papel que descreve pontualmente os elementos matemáticos e esta deve ser desempenhada com rigor na relação professor e aluno. Por essa razão, Oliveira (2002), destaca que a linguagem é o instrumento mediador da relação sujeito e o mundo. Nessa mesma perspectiva a autora Marta Gil (2000) destaca que no caso das pessoas com cegueira esse relacionamento entre o indivíduo e o mundo se dá pela exploração tátil, além e/ou associada com a linguagem uma vez que, as mãos assumem nesse sentido e/ou em uma situação bastante coloquial a função dos olhos.

Essa concepção é corroborada pela teoria de Vygotsky, por entender que os alunos cegos por causa da deficiência visual eles desenvolvem outras partes do corpo/órgãos para ajustar o déficit de outros, assim criando um sistema compensatório para ser inserido na sociedade. Nestes casos o tato, audição e olfato são estimulados em maior proporção, logo,

mais desenvolvidos e assim, estes sujeitos conseguem participar dos processos sociais, educativos e culturais (o contexto escolar) juntos com os alunos videntes.

Retomando novamente a teoria vygotskiana os conhecimentos matemáticos são adquiridos através da compreensão do desenvolvimento real – aquilo que o aluno já domina, tem noção, convive para alcançar outro potencial de compreensão que ele não consegue alcançar sozinho e necessita de mecanismos de ajuda (como a utilização de materiais concretos, adaptados didaticamente).

Nessa teoria, esse processo é chamado de zona do desenvolvimento potencial.

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas (VYGOTSKY 2007 p. 112).

Nota-se que o desenvolvimento humano depende fundamentalmente da existência de situações propícias ao aprendizado. Então, o aprendizado passa a ser imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo e, o conhecimento na área da matemática torna-se um elemento importante para a vida dos cegos. Isto implica em dizer que, o professor como mediador maior, necessita de estratégias criativas e significativas para atuar na zona de desenvolvimento proximal, que viabilizem a formação de um novo aprendiz e a construção de uma escola realmente inclusiva.

ESTRATÉGIAS VIÁVEIS: ADAPTAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Os materiais concretos são considerados recursos didáticos fundamental na apropriação de conceitos pelas crianças em processo de construção de novos conhecimentos, de modo que, se tratando de alunos/crianças com deficiência, estes instrumentos pedagógicos necessitam estar adaptados às suas condições perceptuais.

Durante um período de aproximadamente dois meses, em uma escola pública localizada em um município de pequeno porte, ao Sul do estado da Bahia, vivenciou-se a experiência de acompanhar as aulas de matemática de uma turma de 3º ano dos Anos Iniciais da Educação Básica, com um aluno cego inserido na classe, o referido aluno com idade de 11 anos. As observações foram realizadas como elemento de pesquisa para monografia de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia de uma das autoras desse artigo. E, durante

as aulas, sempre às quartas-feiras, no turno vespertino, a pesquisadora acompanhou aluno e professor regente nas atividades de matemática na sala.

Observou-se que, além das explicações orais utilizam-se muitos materiais concretos na sala de aula (partindo da professora a iniciativa de adaptação dos materiais disponibilizados em uma grande caixa identificada como “mundo matemático”). Nota-se, que de acordo com as referências da literatura a respeito da contribuição dos recursos didáticos como estratégias pedagógicas, observa-se que eles favorecem o desenvolvimento dos alunos e, principalmente, aqueles com deficiência visual. Na referida caixa encontram-se inúmeros objetos com texturas diferentes, régua com relevos, lápis grossos, tampinhas diferentes, dados adaptados, formas geométricas com informações em texturas diferentes, regletes, punções, ábaco, soroban com materiais reciclados, fitas métricas, pesos de diferentes gramaturas, grãos, gudes, números com contornos em alto relevo, entre tantos outros materiais.

Na educação de alunos com cegueira os recursos didáticos adaptados são imprescindíveis. De acordo com o Instituto Benjamin Constant (2012), a utilização de material adequado é extremamente necessária, para ensinar um sujeito cego, pois esse contato, o aproxima das situações encontradas no meio onde estão inseridos. Muito embora, conforme Azevedo (2013), o material didático não ensina sozinho, ele ajuda a internalizar o conhecimento. A partir das considerações do autor, identifica-se que de fato, o material adaptado por si somente não ensina os mesmos objetivos esperados pelos professores, entretanto, eles são essenciais enquanto recursos aliado ao processo de ensino mediado por outros sujeitos, podendo ser o professor e/ou os alunos videntes na sala de aula.

Segundo Souza (2007), no que tange ao uso de materiais concretos como recurso didático, encontra-se em Maria Montessori (1870-1952), uma das estudiosas defensoras do uso de material no processo de ensino, ela desenvolveu material didático para trabalhar com crianças especiais utilizando a percepção tátil e visual. A partir de então, este material deu resultado e passou a ser disseminado sendo utilizado para ensino de salas regulares.

No que diz respeito aos alunos cegos a modalidade tátil se desenvolve num procedimento de crescimento gradual. Esse processo é sequencial e leva as crianças cegas de um reconhecimento simplista a uma interpretação complexa do ambiente. Portanto, a valorização do desenvolvimento da percepção tátil deve ser cultivada no contexto escolar.

Nas observações realizadas por uma das pesquisadoras e autoras desse artigo, nota-se que, a professora em sua respectiva turma do 3º ano, leva em consideração a exploração tátil dos objetos e materiais didáticos. Essa informação fica evidenciada quando na entrevista, a

autora com o aluno cego em um momento fora da aula de Matemática, pergunta-lhe de que maneira ele (aluno) utiliza os objetos da caixa “mundo matemático”. E o mesmo responde de forma direta e objetiva – “eu analiso cada detalhe dos objetos e tento aproximar ao máximo do que a professora e os alunos vão me descrevendo”. Não se pretende nesse texto, apresentar dados da entrevista realizada com o aluno, pois o foco deste estudo consiste em apresentar os recursos didáticos adaptados como instrumentos pedagógicos importantes para ensinar matemática aos alunos cegos. Contudo, esse destaque torna-se pertinente por evidenciar a necessidade de adaptação nos recursos didáticos pedagógicos.

A aprendizagem é a aquisição de capacidade de explicar, de aprender e compreender, de enfrentar criticamente situações novas. Não é o mero domínio de técnicas, habilidades e muito menos a memorização de algumas explicações e teorias (D'AMBROSIO 1999, p. 89).

O aluno cego tem as mesmas condições de aprendizagem que os alunos videntes, isto é, a cegueira não configura uma deficiência que afete as faculdades cognitivas da aprendizagem, porém a capacidade de aprender vem precedida de suportes, recursos e ferramentas adequadas para garantir aos alunos cegos o acesso ao conhecimento. Nesse contexto, observa-se que, o aluno mencionado nesse estudo, faz uso de materiais concretos na sala de aula, durante as aulas de Matemática como instrumento mediador do ensino e elemento que favorece a aprendizagem.

Nota-se nesse caso específico que, mesmo a Matemática se constituindo numa linguagem em que se usam inúmeros símbolos que muitas vezes dificultam a aprendizagem dos alunos a respeito dessa ciência, a preocupação demasiada em torno desse fator torna-se irrelevante. Para a pesquisadora Camila Ferreira de Ávila e outros autores em um estudo publicado em 2008, a compreensão da Matemática e sua aplicabilidade nas atividades em sociedade se tornam de maior necessidade.

Nesse sentido, trabalhar com Matemática, sobretudo, com alunos cegos a prática docente deve ultrapassar o método tradicional de transmissão verbalizada de conceitos finitos, portanto, é preciso buscar recursos práticos, concretos e estratégicos para mediação do sentido dos conceitos e possibilidade de assimilação e apropriação dos conhecimentos abordados dentro da perspectiva da Matemática, “a utilização do material didático tem se revelado como um diferencial no processo de escolarização dos alunos com deficiência visual” (RIBEIRO; ALMEIDA, 2013, p.3). Muitos autores apontam a utilização de material didático como recurso favorável para o ensino e aprendizagem de alunos nos anos iniciais.

Para Brandão (2007, p.4) no que se refere aos alunos com deficiência visual, a utilização desses elementos torna-se imprescindíveis, ou seja, o “tato constitui-se em recurso valioso no ensino de alunos cegos”. As práticas da sala de aula estudada, ou seja, a relação professor e aluno cego corroboram com a afirmação citada acima por Brandão (2007), pois, constatou-se que na referida classe, existe a valorização da exploração tátil. Há uma organização espacial que facilita a mobilidade do aluno cego, bem como disponibilidade de elementos sensoriais valiosos utilizados nas atividades de ensino.

Portanto, para o ensino de matemática para alunos com deficiência visual o professor deve utilizar de estratégias viáveis para prática de modo que, tais mecanismos favoreçam a aprendizagem dos alunos. A partir do que se observou nas aulas de Matemática de uma determinada escola pública, localizada no interior baiano e que atende na classe regular um aluno cego, pode-se apresentar algumas considerações relevantes para o processo ensino e aprendizagem de alunos cegos nas classes regulares da educação básica.

Fazer uso de material concreto disponíveis no mercado e/ou adaptados para mediar à construção dos saberes de matemática; usar o Soroban como instrumento essencial para o trabalho com matemática com os alunos cegos, este elemento é imprescindível para a melhor compreensão e elaboração de conceitos matemáticos, funcionando como uma espécie de calculadora para os cegos. É um instrumento de origem japonesa em que se usa o tato para realização de operações matemática com agilidade e eficiência; Fazer uso de material (livros, por exemplo) didático em Braille, bem como o uso de reglete e punção para escrever e ler matematicamente; Fazer uso do Material Dourado ele oferece aos alunos com cegueira condições de compreensão em relação à quantidade e números; Inserir os alunos cegos nas atividades com alunos videntes, estar atento às dúvidas e inquietações dos alunos cegos, ter atenção para descrever todas as ações realizadas com riqueza de informações para que os cegos compreendam o que está sendo falado; Produzir material didático adaptado para uso tátil com texturas, volume, peso, massa além de estimular todos os sentidos do aluno cego através de diferentes atividades; Envolver o aluno cego nas discussões de sala de aula, falando sempre diretamente com ele, evitando usar os colegas como agente de intermediação. Estar atento para indicar a distância entre os objetos da sala – usando a lateralidade à direita, à esquerda, acima, abaixo, para frente ou para trás;

Quando se trata de estratégias especiais para facilitar e/ou mediar o ensino e aprendizagem em Matemática, entende-se que, conforme aponta Ferronato (2008) os alunos têm a necessidade de entender a finalidade do conteúdo de Matemática e sua aplicabilidade na prática.

[...] independente de o aluno enxergar ou não, uma vez que pode observar concretamente os “fenômenos” matemáticos e, por conseguinte, tem a possibilidade de realmente aprender, entendendo todo o processo e não simplesmente decorando regras isoladas e aparentemente inexplicáveis (FERRONATO 2008, p. 59).

A partir das práticas pedagógicas observadas, nota-se que tanto os alunos videntes quanto o aluno cego podem aprender matemática e seus fenômenos não tão somente pela explicação de conceitos meramente decorados sendo vistos como condições estáticas e acabadas, mas sim, compreender a sua constituição numa perspectiva de aplicabilidade. Observou-se que na referida sala de aula, o aluno cego e alunos videntes interagem no processo de construção dos conhecimentos. Identificou-se que, não há na sala a segregação do aluno cego (senso de coitado, vitimização), ou seja, ele aprende depois. Notou-se que há de fato uma assistência da professora no sentido de se preocupar com a aprendizagem do aluno cego junto com os demais alunos videntes.

Constata-se, portanto, que o professor exerce um papel importante na vida acadêmica do aluno com deficiência visual, pois ele é o elo de interação entre o material didático facilitador da aprendizagem utilizado para auxiliar os alunos na criação de significado real dos conteúdos ensinados. No que tange a aprendizagem em Matemática, observa-se que a construção do conceito de números acontece através da repetição mecânica destes, esse processo para os alunos videntes é viável, pois a visão decora o formato e as características absorvidas através da repetição constante e exaustiva.

Entretanto, para Bueno (2003) quando se trata de ensino de Matemática para alunos com cegueira se faz necessário uma maior estruturação de materiais concretos e conceitos para que estes alunos assimilem a aprendizagem, uma vez que, não conseguem espontaneamente criar tais conceitos por conta da ausência da visão. Embora, sabe-se que ainda é precário e/ou carente a disponibilidade de recursos didáticos adaptados para atender os alunos com deficiência visual nas escolas públicas brasileiras (SÁ, 2007), sobretudo, nas escolas localizadas no interior do país. Embora se saiba que a utilização desses recursos didáticos é extremamente importante para garantir aos alunos cegos condições de aprendizagem escolar.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Os resultados parciais possibilitam algumas considerações importantes. Dessa forma, constata-se que a principal dificuldade do ensino para alunos deficientes (nesse contexto os alunos cegos) não é exclusividade da disciplina de Matemática. Mas sim, os processos

educacionais da escola e prática docente que traz grandes dificuldades na sistematização do conhecimento. Pode-se dizer que a interação aluno/docente seja um dos fatores primordiais para as práticas inclusivas.

A partir das experiências vivenciadas na sala de aula observada, é possível concluir que o aluno deficiente não deve ser tratado como “coitadinho”, receber superproteção e/ou segregação dentro da escola e da sala de aula, mas sim, deve receber o tratamento digno de um estudante tendo seus direitos respeitados e a obrigatoriedade de cumprir com seus deveres. Logo, pensar uma educação inclusiva exige que paradigmas sejam quebrados, o processo inclusivo implica em olhar sensível às especificidades e habilidades dos educandos, ou seja, exige do docente uma visão para além do processo de transmissão do conhecimento.

Portanto, educar para a diversidade e/ou inclusão implica pesquisar sempre, aceitar os desafios designado pelo processo educativo, adaptar com os melhores recursos, ter com consciência daquilo que pretende exercer e, exercer com afetividade. Quanto aos alunos cegos é preciso romper com o preconceito cultural em relação à deficiência visual, principalmente, no que diz respeito à reflexão sobre os mitos atribuídos às pessoas cegas no que tange a capacidade dos cegos de aprenderem a ler, escrever e estudar. Nesse sentido, os materiais concretos são considerados recursos didáticos fundamental na apropriação de conceitos pelas crianças em processo de construção de novos conhecimentos e principalmente nas aulas de matemática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. Ensino itinerante para deficientes visuais: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 201216, maio/ago. 2008/2013.

AVILA, C. F.; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T. M. J. A. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. **Paidéia** v.18, n.39, pp. 155-164, 2008.

AZEVEDO, O. C.S. de. **Operações Matemáticas com o Soroban**. 2013.

BATISTA, C. G. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n.1, p. 007-015, jan-abril, 2007.

BRANDÃO, J.C. Discalculia, deficiência visual e o ensino de geometria. ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: Educação Matemática Cultura e Diversidade, 10, 2010, Ilhéus. **Anais**. Ilhéus: SBEM, 2007/2010. Minicurso.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1998.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização**: deficiência visual. - consultoria autônoma. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BUENO, J.G.S. Educação especial brasileira integração/ segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC/PUSP, 1993/2003.

CHAGAS, E. M. P. F. Educação Matemática na Sala de Aula: problemáticas e possíveis soluções. Millenium - **Revista do ISPV** - n.º 29 - Junho de 2004.

COIMBRA, Ivonê. **A inclusão do Portador de Deficiência Visual na Escola Regular**. EDUFBA, Salvador – BA, 2003.

D`AMBROSIO, Ubiratam, **Educação Matemática da Teoria à Prática**. Campinas: Papirus, 1999.

FERRONATO, Rubens. **A Construção de Instrumento de inclusão no Ensino da Matemática**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

GIL, Marta. **Deficiência visual**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação à Distância, (Cadernos da TV Escola). 2000.

LOMBARDI, J. C. **Temas de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

MEDEIROS, C.F. de. Por uma educação matemática como intersubjetividade. IN: BICUDO, M.A.V. (Org.). **Educação Matemática**. São Paulo: Editora Moraes, 1996.

OLIVEIRA, J. V. G. **Do essencial invisível**: arte e beleza entre os cegos. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

SÁ, Elisabete Dias. **Educação inclusiva no Brasil**: Material Pedagógico e Tecnologias Assistivas. MEC, 2007/2010.

SOUZA, Araci Martins de. **Fundamentos Teórico-Metodológicos na Área de Deficiência Visual**. Sinop: UNEMAT EDITORA, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **O desenvolvimento psicológico da infância**. SP: Martins Fontes, 1998.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SAÚDE MENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE LAURO DE FREITAS – BA

Nataly Farias de Goes¹⁶

Rosângela da Luz Matos¹⁷

Resumo

A perspectiva de educação inclusiva se constitui em grande desafio e implica que se reconheçam as diferenças, a diversidade dos saberes e das condições sobre as quais a aprendizagem acontece. No campo da saúde mental, a Reforma Psiquiátrica traz consigo não só um novo direcionamento legal, como também um conjunto de mudanças nas políticas governamentais que objetivam garantir o cuidado como direito, e entre essas, prevê ações intersetoriais. A presente pesquisa tem por campo empírico o setor educação do município de Lauro de Freitas – Bahia e por objeto de estudo as políticas do setor educação, para a saúde mental no âmbito da educação. Por se tratar de estudo em fase inicial, a metodologia atende a procedimentos exploratórios e objetiva conhecer os marcos regulatórios do cuidado à saúde mental previstos nas políticas educacionais no âmbito nacional, estadual e municipal. Espera-se, ao final desta fase exploratória responder às questões: Quais são os regramentos legais nos âmbitos Nacional, Estadual e Municipal que regulamentam e orientam o cuidado à saúde mental na educação básica? O que tais documentos contemplam? Qual o nível de articulação observado entre o setor educação e o setor saúde? Como se dá a gestão das políticas previstas? Há financiamento previsto? Como se dá a gestão do financiamento?

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Regramentos Legais. Saúde Mental.

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta parte da pesquisa de mestrado a qual se encontra em fase inicial no Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC na Universidade do Estado da Bahia – UNEB e tem como desafio principal instigar às reflexões acerca das políticas do setor educação para a saúde mental no âmbito da educação básica. O olhar para as possibilidades da intersetorialidade nos campos da educação inclusiva e da saúde mental é foco de investigação deste estudo.

Historicamente, diversos movimentos sociopolíticos contribuíram para a construção de concepções de educação que marcam o contexto histórico de cada época. Em tempos recentes, ao buscar uma concepção mais ampla de educação e de aprendizagem, a perspectiva

¹⁶ Mestranda em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC/UNEB. Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Especialista em Saúde Mental Coletiva. nathygoes@hotmail.com

¹⁷ Pós Doutora em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade. Doutora em Sociologia. Mestre em Psicologia Social e Institucional Graduada em Psicologia. Licenciada em Psicologia. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação - GESTEC/UNEB. rosangeladaluzmatos@gmail.com

de educação inclusiva constitui um grande desafio, pois a realidade demonstra uma expressiva parcela de excluídos do sistema educacional, sem qualquer possibilidade de acesso à escolarização, entre eles pessoas com sofrimento psíquico. A intenção de incluir todos os alunos nas escolas regulares implica que se reconheçam as diferenças, a diversidade dos saberes e das condições sobre as quais a aprendizagem acontece. Ampliadas as compreensões de educação e de aprendizagem abriram-se portas, nas políticas públicas e sociais, para a construção da educação inclusiva de qualidade para todos.

Foi no âmago dos movimentos sociais que surgiu a Reforma Psiquiátrica, com a Lei 10.216/01, trazendo consigo não só um novo direcionamento legal, como também um conjunto de mudanças nas políticas governamentais e na organização e oferta dos serviços de saúde. A Reforma ressignificou as formas de cuidar daqueles que têm sofrimento psíquico grave, tanto na crise quanto nos casos crônicos. Diferentes formas de cuidar passaram a ser objeto de ação dos profissionais de saúde tendo por horizonte o cuidado em ambiente aberto e a afirmação da necessária participação dos que vivem a doença, bem como, de seus familiares e cuidadores.

No cuidado em saúde mental da infância e da adolescência, compreende-se que o processo de inclusão social tem como um dos pilares fundamentais sua participação nos espaços escolares. Faz-se então necessária a aproximação e o diálogo permanente entre os serviços de saúde mental e os serviços educacionais. É neste contexto que a situação problema dessa pesquisa se constrói. Pergunta-se: Quais são os dispositivos legais, regimentais e normativos do setor educação para o cuidado em saúde mental de crianças e adolescentes no âmbito da educação básica do município de Lauro de Freitas?

A pesquisa justifica-se no contexto da vida escolar, lugar no qual profissionais da educação se deparam sistematicamente com questões relativas à inclusão de crianças e adolescentes que necessitam de cuidados em saúde mental. Soma-se a este, a necessidade de aproximação e implementação de diálogos entre os setores Educação e Saúde em prol da garantia de direitos às crianças e adolescentes. Por fim, é preciso debater as ações que caberiam aos profissionais da educação no processo de inclusão de crianças e adolescentes com sofrimento psíquico no contexto da educação escolar e quais seriam as ações governamentais para a qualificação desses profissionais.

A escolha do campo empírico se deu pelo fato da pesquisadora atuar na função de coordenadora pedagógica no referido município, bem como, por se tratar de um dos poucos municípios baianos que possuem Centro de Atenção Psicossocial para a Infância e Adolescência - CAPS i - implantado. A metodologia escolhida para esta etapa do estudo foi a

pesquisa exploratória, contemplando inicialmente a pesquisa bibliográfica, bem como a identificação dos regramentos legais e documentos oficiais das políticas públicas educacionais que tratam da inclusão e saúde mental no setor educação.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as políticas do setor educação para a saúde mental no âmbito da educação básica no município de Lauro de Freitas/Ba, considerando, portanto, os contextos nacional, estadual e municipal, para assim identificar se há articulação entre os campos da educação inclusiva e da saúde mental.

Por se tratar de estudo em fase inicial, a metodologia atende a procedimentos exploratórios com o fim de conhecer os marcos regulatórios do cuidado à saúde mental previstos nas políticas educacionais no âmbito nacional, estadual e municipal, entre esses: a Constituição Federal vigente (1988). Em seguida, vale destacar a força do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90); e por conseguinte, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14), o Plano Estadual de Educação (Lei 13.559/16) e o Plano Municipal de Educação (Lei nº 1.568/15). No campo da Educação Inclusiva, entre outros marcos, trouxemos para essa análise a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), a Declaração de Salamanca, a Lei nº 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15). Os marcos aqui pleiteados se constituem em lista exemplificativa para este momento da pesquisa, o que não exclui o convite a outros documentos nas próximas etapas do estudo.

A análise dos documentos visa responder às seguintes questões: Quais são os regramentos legais nos âmbitos Nacional, Estadual e Municipal que regulam e orientam o cuidado à saúde mental na educação básica? O que tais documentos contemplam? Qual o nível de articulação observado entre o setor educação e o setor saúde? Como se dá a gestão das políticas previstas? Há financiamento previsto? Como se dá a gestão do financiamento?

PRECEITOS HISTÓRICOS, REGRAMENTOS LEGAIS E CONCEPÇÕES QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Historicamente, buscaram-se diversas explicações para as deficiências humanas, passando pelo âmbito dos mitos, do bem e do mal, das religiões e até das superstições (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003). O fato é que o sujeito deficiente (seja físico ou mental) carregou durante séculos o fardo da discriminação, desde sacrifícios, enclausuramentos,

condenação à solidão, até o atendimento segregado. Mais uma vez, fica a questão de que o corpo que não produz não cabe no seio da sociedade.

Até metade do século XX, crianças com deficiências eram atendidas em ambientes segregados. Durante a década de 1950, a escassez de serviços e o descaso do poder público deram origem a movimentos comunitários que resultaram na criação das escolas especiais privadas filantrópicas para os que sempre estiveram excluídos das escolas comuns (JANNUZZI, 2004 apud MENDES, 2006), contudo, fomentava-se aí a concepção de educação especial como espaço de reunião dos “diferentes”, negando-se a escolarização universal. Na década de 1970 é que se percebe uma preocupação do poder público com essa questão (FERREIRA, 1994; MAZZOTTA, 1994; JANNUZZI, 2004 apud MENDES, 2006). Compreende-se que esse avanço foi decorrência da ampliação do acesso à escola para a população em geral, da evidência do fracasso escolar e da consequente implantação das classes especiais nas escolas básicas públicas (FERREIRA, 1994 apud MENDES, 2006). Contudo, no Brasil, é na década de 90 que o movimento da educação inclusiva começa a ganhar fôlego. O contexto histórico mundial, e mais fortemente, os Estados Unidos, reforçaram a ideia da educação inclusiva, mesmo com a presença do embate sobre as diferentes formas de se conceber as diretrizes de uma política de inclusão escolar nos sistemas de ensino (MENDES, 2006).

Podemos então partir de um princípio básico da educação enquanto direito humano, o da universalidade; significa dizer que os direitos humanos valem para todo mundo, logo, nenhuma condição ou situação em que o sujeito se encontra justifica desrespeito ao direito à educação. Na legislação nacional, a inclusão está amparada na Constituição Federal de 1988 ao afirmar em seu Art. 208 que o Estado deve efetivar seu dever com a educação mediante a garantia de, entre outras ações, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988), bem como na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e em documentos oficiais do Ministério da Educação.

Principalmente a partir dos anos 2000, as políticas educacionais brasileiras apoiam esse discurso, alvo de diversas conferências internacionais orientadas pela UNESCO que defendem a universalização da educação básica. Destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, 1990, a Declaração de Nova Delhi em 1993, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais que aconteceu em Salamanca em 1994 e o Marco da Ação de Dakar, em 2000. Todos esses marcos defendem a perspectiva da educação inclusiva, ancorada na compreensão de que todas as crianças devem aprender juntas, na escola (MAGALHÃES, 2011).

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis [...]. (BRASIL, 2008)

No discurso inclusivo trata-se de dar vez e voz às diferenças. Principalmente a partir dos anos 2000 as políticas educacionais brasileiras apoiam esse discurso, alvo de diversas conferências internacionais orientadas pela Unesco que defendem a universalização da educação básica.

Nesta perspectiva, o fazer pedagógico, portanto, se aproxima da mediação do que Vygotsky chama de interação social e considera fundamental no desenvolvimento psíquico do sujeito. Nessa concepção, um processo interpessoal (social) se transforma num processo intrapessoal (psíquico). E essa passagem é permitida através da experiência partilhada, do diálogo e da relação com o outro, destacando a aprendizagem como processo de troca e, portanto, social (PALANGANA, 2001). Neste sentido, a teoria Vygotskyana oferece diversas contribuições tanto à educação inclusiva como à clínica terapêutica na infância e adolescência, partindo da compreensão de que a aprendizagem de um modo geral não deve estar atrelada ao nível de amadurecimento do sujeito, o que libera inúmeras barreiras no campo da educação e sugere que não é o sujeito que deve estar preparado em determinado nível de maturação exigido para que a aprendizagem ocorra; é no movimento de troca e de interação social que se produz o desenvolvimento.

O CUIDADO À SAÚDE MENTAL NA EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM OS REGRAMENTOS LEGAIS?

Partiremos aqui dos anos 70, quando a Lei 5692/71 é promulgada, organizando o sistema nacional de ensino com a novidade de incluir Programas de Saúde em caráter obrigatório nos currículos de 1º e 2º graus. O parecer orientador 2264/74 apresentou as diretrizes para esse trabalho, que segundo alguns autores, não foram muitas as mudanças relacionadas ao que já acontecia desde o início do século. Destaca-se uma educação voltada ao indivíduo, porém ainda sem considerar seu meio social e cultural. Já na década de 80 os conteúdos para a saúde na educação são ofertados na disciplina de Ciências.

Em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 - traz a organização curricular para o Ensino Fundamental e Médio com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e estes expressam como eixo central de formação dos sujeitos a Cidadania. Através dos temas transversais, a educação brasileira atendia às sugestões do Relatório Jacques Delors (2000) com a ideia de cada disciplina poder trabalhar transversalmente com temas como Saúde, Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo (BRASIL, 1998). Essa perspectiva indica as possibilidades de se trabalhar os referidos temas no campo da cidadania, considerando os aspectos sociais da realidade dos sujeitos. Dessa forma, a saúde passa a ser vista em processo na educação, em uma perspectiva que vai além da visão reducionista. Contudo, outra discussão aparece nesse cenário: o professor estará preparado para trabalhar as questões da saúde que ultrapassem o senso comum?

Falar de articulação dos campos educação e saúde implica em refletir tal aproximação nas diversas esferas, o que significa que pensar em educação e saúde no contexto escolar exige pensar nos demais níveis de articulação. A Declaração de Salamanca (1994) expôs como uma das linhas de ação em nível nacional – Política e Organização - a necessidade de “coordenação entre autoridades educacionais e as responsáveis pela saúde, trabalho e assistência social deveria ser fortalecida em todos os níveis no sentido de promover convergência e complementariedade, planejamento e coordenação [...]”. Ao tratar sobre Requerimentos Relativos a Recursos, a Declaração afirma que um modo efetivo de maximizar o impacto refere-se à união de recursos humanos institucionais, logísticos, materiais e financeiros dos vários departamentos ministeriais, entre eles, Educação e Saúde. Neste item ainda é orientada a colaboração entre as abordagens quanto às estruturas de gerenciamento efetivas que capacitem os vários serviços a cooperar tanto em nível local quanto em nível nacional e que permitam que autoridades públicas e corporações juntem esforços. Neste momento ainda não se observa uma definição estratégica para articulação clara nos campos da educação e saúde mental, contudo, é notória a existência de indícios de que a intersetorialidade e o diálogo entre os campos são imprescindíveis para a garantia dos direitos dos sujeitos na perspectiva da educação para todos.

A Lei nº 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, atendendo aos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/2008) e ao propósito da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD (ONU/2006), estabelece dentre suas diretrizes, no art. 2º, especificamente ao tratar da efetivação do direito à educação:

“a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista” (BRASIL/2012). Dentre os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/2008) aparecem: “Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas; interlocução com a área clínica quando o estudante estiver submetido a tratamento terapêutico e se fizer necessária a troca de informações sobre seu desenvolvimento” Evidencia-se assim que a intersetorialidade na gestão das políticas públicas é fundamental para a consecução da inclusão escolar, considerando a interface entre as diferentes áreas na formulação e na implementação das ações de educação, saúde, assistência, direitos humanos, transportes, trabalho, entre outras (BRASIL, 2013).

A Constituição Federal (1988) instituiu ainda o Atendimento Educacional Especializado, em seu inciso 3º, art. 208. O mesmo foi definido no §1º, art. 2º, do Decreto nº 7.611/2011, como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à escolarização. Conforme Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a função desse atendimento é identificar e eliminar as barreiras no processo de aprendizagem e prevê a criação de redes intersetoriais de apoio à inclusão escolar, envolvendo a participação da família, das áreas da educação, saúde e assistência social, para garantir entre outras ações, a formação dos profissionais da escola. Neste Decreto, observa-se mais um indicativo da necessidade de articulação entre os campos da educação e da saúde, se compreendermos que a intersetorialidade significa, entre outros desdobramentos, a quebra de barreiras que venham a existir para a efetivação da inclusão escolar, seja no âmbito burocrático, geográfico, de recursos humanos, entre outros. Nesta perspectiva, continuaremos a análise do tema proposto nos documentos elaborados mais recentemente pelos entes federados ao planejar a Educação numa perspectiva temporal decenal.

Os Planos Decenais de Educação

Ao nos debruçar sobre os Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação, procuramos identificar se há indícios ou previsão de ações voltadas para a saúde mental no contexto escolar. O Plano Nacional de Educação vigente – PNE Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 - não faz referência à saúde mental dos educandos nas escolas, de forma específica.

Contudo, identificamos que o documento aponta a necessidade da articulação do setor Educação com o setor Saúde em algumas das suas metas e estratégias, a saber:

No que concerne à universalização da Educação infantil:

1.12. implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até três anos de idade; [...] 1.15. promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até três anos. (BRASIL, 2014)

A meta 4 do PNE vigente trata da universalização para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Identificamos a seguinte estratégia que pode coadunar o diálogo com a saúde:

4.5. estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos(as) professores da educação básica com os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014)

Observa-se ainda muito elementar o direcionamento para a promoção da saúde mental no contexto escolar. A Meta 7 que trata de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, define:

7.29. promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura [...]; 7.30. universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos(as) estudantes da rede escolar pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde; 7.31. estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos(das) profissionais da educação. (BRASIL, 2014)

Nesta última estratégia, identificamos o único trecho do PNE em que aparece o termo saúde mental, ao fazer referência à valorização ao profissional da educação.

Quanto ao Plano Estadual de Educação - PEE Lei 13.559/16, observamos que este acompanha o PNE nas metas e estratégias já citadas, referindo-se à saúde mental apenas em

uma estratégia que trata especificamente da valorização do professor, atentando para a “perspectiva biopsicossocial e com ações intersetoriais de saúde, educação e assistência social” (BAHIA, 2016).

Já o Plano Municipal de Educação de Lauro de Freitas - PME Lei nº 1.568/15 - faz referência à articulação Educação e Saúde na estratégia que estabelece a promoção, através de regime de colaboração com os entes Estadual e Federal, em caráter complementar, de programas de apoio às famílias das crianças da Educação Infantil (LAURO DE FREITAS, 2015). Outras estratégias que sinalizam a possibilidade de ações de articulação entre Educação e Saúde, e ainda de ações no campo da saúde mental são:

4.5 Fomentar a educação inclusiva promovendo articulação do trabalho em rede com outras secretarias municipal, estadual e federal [...] 4.11 Implantar centro especializado com atendimentos multidisciplinares para pessoas com deficiência; [...] 7.21 Promover a articulação dos programas da área da Educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas como saúde [...]; 7.22 Universalizar mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. (LAURO DE FREITAS, 2015)

Observa-se, portanto, na esfera municipal, uma desconsideração ao avanço já alcançado no terreno dos regramentos legais em âmbitos nacional e estadual, ao deixar de sinalizar a intersectorialidade enquanto caminho para a implantação de centros de atendimentos multidisciplinares para pessoas com deficiência. Implicitamente, o texto da Lei demonstra a ideia de autossuficiência por parte do setor educação.

Por mais embrionária e tímida que se constitua a aproximação entre os campos da educação e da saúde, e mais incipiente ainda da saúde mental, os Planos Decenais de Educação se constituem regramentos legais importantes e com possibilidades de planejamento ao curto, médio e longo prazo para os gestores.

O Programa Saúde na Escola

O Decreto 6.286/07 institui o Programa Saúde na Escola – PSE enquanto estratégia para a integração e a articulação permanente entre as políticas e ações de educação e de saúde, com a participação da comunidade escolar, envolvendo as equipes de saúde da família e da educação básica (Art. 3º). Entre as diretrizes do PSE destacamos: a) integração e articulação das redes públicas de ensino e de saúde; e b) interdisciplinaridade e intersectorialidade (BRASIL, 2007). Compreendemos que este decreto se constitui uma ponte

entre as políticas de educação básica e da saúde do escolar, sem direcionamento para a saúde mental; contudo não a exclui, o que permite possíveis reflexões e definições sobre as ações que serão efetivadas, ficando a cargo do ente federativo, bem como das unidades escolares, e neste último caso, em articulação com o Projeto Político Pedagógico, definir as ações prioritárias.

O Art. 2º do referido Decreto institui os objetivos do PSE, entre eles:

I - promover a saúde e a cultura da paz, reforçando a prevenção de agravos à saúde, bem como fortalecer a relação entre as redes públicas de saúde e de educação; II articular as ações do Sistema Único de Saúde - SUS às ações das redes de educação básica pública [...]; IV - contribuir para a construção de sistema de atenção social, com foco na promoção da cidadania e nos direitos humanos; VI - promover a comunicação entre escolas e unidades de saúde, assegurando a troca de informações sobre as condições de saúde dos estudantes. (BRASIL, 2007)

É possível compreender que o olhar para a atenção psicossocial está implícito nos objetivos do PSE e ainda, que a comunicação entre escolas e unidades de saúde é essencial para pensar no educando enquanto sujeito de direitos. O foco na formação do cidadão e na promoção dos direitos humanos deve ser então assumido pelas duas áreas aqui citadas, e principalmente no diálogo entre os gestores destas áreas que possuem como instrumento de colaboração e coparticipação os respectivos planos decenais.

SOBRE FINANCIAMENTO

Quanto aos recursos financeiros, o que há de previsão é para a educação inclusiva, em âmbito geral. Para apoiar a inclusão nas redes públicas de ensino, visando assegurar a matrícula, organizar e disponibilizar os serviços da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB prevê valores específicos para estudantes da educação especial matriculados nas classes comuns do ensino regular das redes públicas, bem como, para a dupla matrícula: uma na educação básica regular e outra no atendimento educacional especializado (BRASIL, 2013).

Observa-se que não há direcionamento de financiamento específico para o setor educação investir no cuidado à saúde mental. Identificamos sim, possibilidades de ações neste campo a partir de programas como o PSE, por exemplo, já que os recursos orçamentários destinados ao referido programa correm por conta do Ministério da Saúde e são direcionados às Equipes de Saúde da Família, sendo de responsabilidade da gestão do setor Saúde.

Consideramos, portanto, um elemento dificultador ao setor Educação, a ausência de recursos específicos para as ações no campo da saúde mental.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante do caminho percorrido até aqui, é possível afirmar que a intersetorialidade é sugerida nos regramentos legais da educação para a efetivação da educação inclusiva, contudo, a saúde mental, enquanto campo específico deste estudo, ainda não foi identificada no rol de ações das políticas públicas educacionais. Pensar em Educação que considere a diversidade, pensar na garantia dos direitos humanos, implica pensar em romper barreiras que vão muito além das práticas que se esperam do professor em sala de aula. É necessário pensar em movimentos políticos que orientem, regulem e garantam condições aos atores que estão em contato com a população - usuários dos serviços públicos, sejam da gestão ou do chão das salas, para que dialoguem e construam ações efetivamente inclusivas. Para tal, este estudo aponta, inicialmente, a necessidade de se avançar nas políticas públicas intersetoriais.

REFERÊNCIAS

- BAHIA. **Lei 13.559 de 11 de maio de 2016**. Plano Estadual de Educação. Bahia, 2016.
- BRASIL. **Parecer nº 2.264/74**. Conselho Federal de Educação Programas de Saúde - Educação da Saúde. Rio de Janeiro: Editex Rio, 1974.
- _____. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.
- _____. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. (5ª a 8ª séries) Temas Transversais, 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1998.
- _____. **Lei 10.216/2001**. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.
- _____. **Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil**. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas. OPAS. Brasília, novembro/2005.
- _____. **Decreto 6.286/07**. Programa Saúde na Escola. Brasília, DF, 2007.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2008.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4/2009**. Estabelece Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, DF, 2009.

_____. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2011.

_____. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012.

_____. **Nota Técnica nº 24 de 21 de março de 2013**. Orienta os Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. MEC/SECADI/DPEE. Brasília, DF, 2013.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

FERREIRA, M. C.; e GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LAURO DE FREITAS. **Lei nº 1.568 de 19 de junho de 2015**. Institui Plano Municipal de Educação. Diário Oficial do Município. Lauro de Freitas, Ba, 2015.

MAGALHÃES, R. C. B. **Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente**. Brasília: Liber livro, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Rev. Bras. Educ. 2006, vol.11, n.33, pp. 387-405. ISSN 1413-2478.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Summus, 2001.

O ELO ENTRE O DISCURSO OFICIAL E O DISCURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ/BA

Janyne Barbosa de Souza¹⁸

Resumo

O presente texto aborda o processo de implementação da Lei 10.639/03 no município de Jequié. Objetiva-se, portanto, evidenciar a forma como vem se configurando o discurso pedagógico para as relações etnicorraciais na rede municipal de ensino, no sentido de compreender a sua lógica e as representações subjacentes, bem como mostrar como as ideologias expressas pelos agentes recontextualizadores oficiais são embutidas no discurso pedagógico das instituições educacionais, notadamente as escolares. Para realização desse estudo efetivamos um estudo de caso de natureza qualitativa. O processo de construção e produção dos dados se deu através de entrevista semiestruturadas e da análise de documentos. Para sistematização e análise dos dados, buscamos respaldo na análise do discurso pedagógico, com ênfase no pensamento de Bernstein (1996). O estudo identificou a existência de um elo de influências entre os campos recontextualizadores (Oficial e Pedagógico) na proposta de implantação da Lei 10.639/03, no município de Jequié. O discurso sobre as relações etnicorraciais, produzido nas formações, não tem favorecido a sua recontextualização com vistas a (re)traduções no contexto das salas de aula na educação básica. Inferimos que o processo de implantação da referida Lei configura para o município um caminho de conquista para inserção da temática das relações etnicorraciais, ao mesmo tempo em que apresenta desafios para materialização no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Política de Promoção da Igualdade Racial. Lei 10.639/03. Discurso Pedagógico.

INTRODUÇÃO

O presente texto busca refletir sobre a constituição das Políticas públicas de promoção da igualdade racial no setor da educação no município de Jequié/BA. Tomando como base a teoria do discurso pedagógico de Basil Bernstein, a pesquisa busca responder algumas inquietações que se traduzem na seguinte questão quais desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03.

Neste trabalho, enfatizamos a teoria do Discurso Pedagógico no que se refere ao contexto educacional formal, aos sistemas de ensino institucionalizados, sendo enfocadas questões referentes à comunicação pedagógica. De acordo com a teoria de Bernstein (1996), o discurso não diz respeito apenas à linguagem, mas aos tipos de ideologias e valores que estão por trás dos discursos. O discurso pedagógico mencionado por Bernstein (1996) busca

¹⁸ PPGEd/UESB. jany462@yahoo.com.br

compreender a produção, a distribuição e a reprodução do conhecimento oficial e como este conhecimento articula-se com as relações, estruturalmente determinadas.

De acordo com Bernstein (1996), o Discurso Pedagógico (DP) inclui três níveis fundamentais que consideramos foco de análise desse trabalho: a produção, a recontextualização e a transmissão. Esse discurso é determinado por um conjunto complexo de relações que pressupõem a intervenção de diferentes campos e contextos, desde o macro-nível do campo de Estado até o micro-nível da sala de aula.

Diante do exposto, a presente pesquisa está centrada em dimensões do discurso Pedagógico Oficial (DPO), relacionadas com o que se ensina e com a forma como se ensinam os conhecimentos sobre as relações etnicorraciais e de como se deu esse processo a partir da implantação da Lei 10.639/03 no contexto do município de Jequié, Bahia, contexto da presente investigação.

A MATERIALIDADE DA LEI 10.639/03 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JEQUIÉ, BAHIA

De acordo com a teoria de Bernstein (1996), o discurso não diz respeito apenas à linguagem, mas aos tipos de ideologias e valores que estão por trás dos discursos. O discurso pedagógico mencionado por Bernstein busca compreender a produção, distribuição e reprodução do conhecimento oficial e como este conhecimento articula-se com as relações estruturalmente determinadas.

A recontextualização é um conceito que, de forma mais ampla, busca entender as modificações discursivas pela circulação de textos nos diferentes contextos sociais, para além dos processos de produção e reprodução nas salas de aulas. Vem sendo utilizada para entender os processos de reinterpretação aos quais textos políticos são submetidos, na medida em que circulam nas diferentes instâncias de governo e destas para as escolas (LOPES, 2011, p. 106).

Neste caso, a teorização de Bernstein possibilitou compreender como opera o discurso no campo recontextualizador oficial e pedagógico para as relações etnicorraciais no Município de Jequié, como foi implantada a Lei 10639/03 e a política pública de combate ao racismo no âmbito educacional, resposta à lei que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todo o currículo.

Historicamente, a Lei nº 4.024/61 foi a primeira a determinar a condenação de qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961). Porém, não indicou o

ensino de valorização da diversidade etnicorracial presente na sociedade, menos ainda orientou a eliminação das desigualdades raciais.

Por sua vez, a Lei nº 9.394/96 possibilitou o rompimento dos pilares da educação impostos aos afro-brasileiros quanto ao seu acesso. Alguns dos princípios da referida lei inciso no artigo 3º podem reforçar a ideia de que a educação básica deve garantir oportunidades para que todos tenham acesso à cultura e desenvolvam a capacidade crítica. No entanto, a lei não garantia a valorização da história e cultura afro-brasileira, até a aprovação da Lei 10639/03.

O ano de 2003 é marcado pela transformação, ainda que lenta, das antigas reivindicações das entidades negras em políticas públicas. No âmbito da educação, a promulgação da Lei nº. 10.639, em 9 de janeiro de 2003, é uma conquista histórica do Movimento Negro Brasileiro, alterando a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus artigos 26 e 79 e tornando obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial de ensino.

É preciso tornar evidente que o Artigo 26A, acrescido à Lei nº. 9.394/96, é bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, mas exige que se repense um conjunto de questões: as relações etnicorraciais, sociais e pedagógicas; os procedimentos de ensino; as condições oferecidas para aprendizagem; e os objetivos da educação proporcionada pelas escolas.

O Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicado em 2009, reforça as orientações das normativas anteriores e aponta os avanços de implementação da Lei e das Diretrizes. Conforme as Diretrizes (2004, p.234):

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afrobrasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

Em 2004 cria-se a Resolução 01/2004, que institui as Diretrizes para a promoção da igualdade etnicorracial nas escolas, e que é orientada também pelo Parecer CNE/CP 003/2004. O Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicado em 2009, reforça as orientações das normativas anteriores e aponta os avanços de implementação da Lei e das Diretrizes.

Em 2008, para ampliar a Lei 10.639/03, foi sancionada a Lei 11.645/08 incluindo a questão Indígena. Tal ação representa um grande avanço, pois os povos de origem indígena e africana tiveram suas histórias e culturas negadas e silenciadas no currículo.

Cabe destacar uma das grandes contribuições e conquistas do movimento negro¹⁹ contemporâneo foi a promulgação e implementação da lei 10.639/2003. A proposta do movimento social negro foi atendida, com a assinatura da Lei 10.639/03, oriunda do Projeto de Lei 259, apresentado em 1999.

Nesse contexto, a implementação da Lei 10.639/03 é essencial para a superação de anos de desigualdades e injustiças que se estabeleceram no sistema educacional brasileiro. Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Etnicorraciais (BRASIL, 2004, p. 11) ressalta que:

Políticas de representações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afrobrasileiro de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos dos requisitos, tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino.

Embora o discurso oficial de que a constituição da sociedade brasileira seja caracterizada pela pluralidade etnicorracial, a ideia de inferioridade do negro tem estruturado as relações sociais que aqui foram estabelecidas, de forma que a diferença foi transformada em desigualdade e o desejo de que o país se tornasse um país branco fez com que a população negra fosse negada e invisibilizada de formas diversas ao longo dos séculos.

O Parecer CNE/CP 003/2004 preocupou-se em fornecer definições conceituais importantes para aqueles que trabalham com a temática, sendo as relações etnicorraciais um conceito fundante de toda a política proposta.

O discurso recontextualizador pedagógico do Parecer 003/2004 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para uma Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNER), além de levantar uma série de princípios a respeito da questão racial e educação, apresenta um conjunto de indicações de conteúdos a serem abrangidos pelo currículo nas diferentes áreas do conhecimento. Também indica ações a serem tomadas pelo poder público das três esferas para a implementação da

¹⁹ Organizações sociais da população afro-brasileira, no sentido de lutar pelo fim do racismo, do preconceito e das discriminações raciais, procurando assegurar conquistas sociais, defender os direitos e promover a valorização do negro e sua cultura.

Lei, entre elas: a necessidade de investimento na formação dos professores, o mapeamento e divulgação das experiências pedagógicas das escolas, a articulação entre os sistemas de ensino e a confecção de livros e materiais didáticos que abordem a questão étnica e racial da nação brasileira. Orienta também que os Conselhos Estaduais de Educação façam a adequação do Parecer à realidade de cada sistema de ensino.

Com base na teoria de Bernstein (1996), ao fazer essa adequação, estamos recontextualizando o discurso da proposta oficial. Nesse processo de recontextualização, a proposta original é simplificada, condensada e reelaborada. Partes são aproveitadas, outras são desconsideradas, outras são acrescentadas, releituras são feitas e ideias são inseridas em outros contextos, permitindo uma ressignificação do contexto original para atender outras finalidades pedagógicas.

A seguir, passaremos a refletir sobre a influência dos discursos do campo recontextualizador pedagógico no processo de implantação da Lei 10.639/03 e o desenvolvimento das ações para o trabalho com o trato das relações etnicorraciais.

O DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE A POLÍTICA DE IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JEQUIÉ/BA

Com a Lei 10639/03 promulgada, qual o caminho a ser trilhado? Como os municípios deveriam se orientar? De que forma coloca-la na prática? Como trabalhar nessa perspectiva para que a lei tenha êxito e as diretrizes sejam aplicadas em sua integridade. Foi com esses questionamentos e inquietações que o Município de Jequié tem a preocupação inicial de implantação da Lei 10639/03.

O processo de construção e produção dos dados se deu através de entrevista semiestruturadas com três pessoas que fizeram parte do quadro técnico pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SMDE) e do Núcleo de Igualdade Racial. Também realizamos análise de alguns documentos locais os quais possibilitaram a obtenção de um vasto material composto por transcrição de entrevistas, elaboração de quadro síntese e documentos locais.

A aprovação da Lei 10.639/03 também impôs aos sistemas de ensino estaduais e municipais a necessidade de trabalhar com os discentes da educação básica a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, fruto da demanda histórica desses movimentos sociais. Para isso, os municípios se organizaram das mais diversas formas: desde criação de

disciplinas, organização de projetos, seminários até a perspectiva da folclorização da temática, principalmente por meio do que Santomé (1999) denomina de currículo turístico.

No caso do município de Jequié, contexto de nossa pesquisa, foi decidido que haveria duas disciplinas a serem trabalhadas: “História e Cultura da África” e “História da Cultura Afro-Brasileira”, conforme percebemos nos discursos de Carolina Maria.

No primeiro momento, nossa preocupação era tentar implantar a lei. Então, o primeiro trabalho realizado foi uma discussão com o Conselho e com algumas pessoas da comunidade e, principalmente, com o Sindicato dos Professores. Decidimos que fosse criada uma disciplina e seria trabalhada da 5ª a 8ª série com o professor de História. Então, implantamos no currículo a questão da Cultura Afro e também a questão de gênero. Implantamos a disciplina História e Cultura Afro Brasileira e Educação para a Sexualidade; eram os dois temas que a gente achava importantes começar a discussão. (CAROLINA MARIA, entrevista, 2013).

Segundo a entrevistada Carolina Maria, essas disciplinas foram mantidas como disciplina na parte diversificadas e também trabalhadas de maneira interdisciplinar. Naquele momento, chegou-se à conclusão de que o ideal seria trabalhar essas disciplinas e também inserir a temática desde a Educação Infantil. Além da implementação da Lei e a criação da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira, foi implantado um Fórum Permanente sobre Educação e Diversidade Cultural e Etnicorracial como o objetivo de promover a sensibilização sobre as questões raciais, constituindo-se em um espaço democrático de discussão sobre os problemas locais de exclusão social propondo políticas municipais afirmativas para os afro-brasileiros.

Para atender às exigências propostas pela Lei 10.639/03 e para legalizar as ações realizadas o município de Jequié, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) assumiu, em 2006, o compromisso de implementar políticas públicas de promoção da igualdade racial na rede municipal de ensino. A Lei Orgânica do Município de Jequié promulgada em 1990, em artigo 133, instituiu o Programa Municipal de Educação para Diversidade Cultural e Etnicorracial. (JEQUIÉ, 1990).

Os discursos das entrevistadas evidenciam como se configurou a inserção da temática etnicorracial no município. O marco inicial foi a implementação da Lei 10.639/03, objetivando atender, inicialmente, o que estava previsto pela referida Lei Federal.

A secretaria implantou essa lei em virtude da exigência do MEC e determinou que todas as escolas deveriam trabalhar com a temática história e cultura afro-brasileira. (Dandara, entrevista, 2013).

A temática da história e cultura afro-brasileira foi inserida na proposta curricular do município, por força da lei mesmo. Depois veio a pressão dos grupos, dos segmentos, isso ajudou a consolidar a mudança. (Lélia González, entrevista, 2013).

A primeira preocupação nossa era tentar implantar a lei 10. 639/03. A gente precisava de um decreto para normatizar e dá legalidade a discussão da temática etnicorracial. (Carolina Maria, entrevista, 2013).

Ao afirmarem que o processo de implantação da temática das relações etnicorraciais no município de Jequié se deu pela força e exigência da Lei Federal, podemos perceber a existência de embates entre os campos oficial e pedagógico. Esses dois campos têm se produzido nos embates e negociações permanentes entre o Estado e as instituições educacionais da sociedade civil organizada. Nesse sentido, o discurso pedagógico, do ponto de vista ideológico, não é neutro, pois, “[...] sempre que o discurso se move, há espaço para a ideologia atuar” (BALL *apud* BERNSTEIN, 2001, p. 102).

Com base na teoria do discurso pedagógico, essas instâncias governamentais (Secadi, Sepromi, MEC) atuam como campo recontextualizador oficial, uma vez que é regulada diretamente pelo Estado, através da administração pública que, por sua vez, preocupa-se com a regulação e circulação dos contextos da produção e reprodução, sendo que esses campos são afetados pelo controle simbólico (BERNSTEIN, 1996). No contexto da Lei 10.639/03, essas instâncias governamentais selecionam, classificam os conteúdos a serem transmitidos e indicam possibilidades de como devem ser desenvolvidas essa transmissão.

Podemos compreender através das análises que existe um elo de influências entre os campos recontextualizadores (Oficial e Pedagógico) na proposta de implantação da Lei 10.639/03 no município de Jequié. Essa dinâmica de movimentação do discurso de seu lugar de origem para outro gera uma transformação ideológica. Isto porque estão em jogo visões de mundo, concepções, interesses diversos (especializados e/ou políticos) dos agentes recontextualizadores (produtores, reprodutores e adquirentes) dos discursos pedagógicos, ou seja, uma arena de conflitos que estrutura o campo da recontextualização.

O tópico seguinte diz respeito às resistências, desafios e avanços no processo de implantação da Lei 10.639/03.

DESAFIOS E CAMINHOS CONSTRUÍDOS, NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JEQUIÉ, NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/03

Desenvolver um trabalho voltado às relações etnicorraciais significa, em muitos contextos, um grande desafio. O desencontro de conhecimentos, interpretações e conceitos

quanto ao que está previsto na Lei 10.639/03 e sua materialização no contexto educacional é quase que frequente, quando não, acaba por ser pouco difundida e pouco explorada em seu contexto político e educacional.

Isso significa dizer que, apesar da conquista de marcos legais, que tentam garantir a singularidade e a pluralidade do espaço escolar a escolarização da população negra brasileira tem se pautado por uma ideologia que ainda é fundamentada no desejo de branqueamento do Brasil e no mito da democracia racial. A escola que a população negra conhece ainda é uma escola que tem negado a sua existência, orientada pelo esquecimento e pela invisibilidade dessa população. Assim, a escola ainda se constitui como “[...] um não lugar para os negros” (ROMÃO, 2005 p. 17). Isto implica em uma nova centralidade, não mais a eurocêntrica, mas que conceba o sujeito dotado de suas singularidades e inserido num contexto social.

Sabemos que muitas ações de reparação e promoção da igualdade racial não saíram do papel e tiveram poucas mudanças efetivas para a população negra. Contudo, reconhecemos que essas ações serviram como base para inserção permanente da temática na agenda das políticas públicas, pois abriu um campo de discussão e produção em nível acadêmico. Sobre esse contexto, é válido ressaltar o discurso de Lélia González (Entrevista, 2013): “[...] nos dez anos da Lei 10.639/03, tivemos avanços. Com certeza a lei saiu do papel. Agora, é evidente que ainda precisa muito. Tem muito por fazer. A gente precisa de um trabalho de continuidade”.

De acordo com a afirmação de Gomes (2009, p.40):

Com avanços e limites, a Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. Elas fazem parte de uma modalidade de política até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC. São políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra.

É preciso ter claro que um olhar mais atento para o discurso recontextualizador oficial, ou seja, a Lei 10.639/03, não significa beneficiar um grupo socialmente discriminado em detrimento de outro.

Algumas dificuldades foram apontadas como impasse para trabalhar com a Lei 10.639/03 no município de Jequié. Dentre elas, tiveram destaques como principais entraves: a falta de material didático, a ausência de literatura da temática racial, o trabalho com a disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a formação do professor e a vontade política. Isso pode ser comprovado pelo discurso de Dandara ao se referir, por exemplo, ao

último entrave (vontade política): “[...] temos várias leis, mas muitas vezes nos deparamos com pessoas que dificultam as coisas” (DANDARA, entrevista, 2013).

Carolina Maria, sujeito da pesquisa, ratifica a necessidade também de vontade política no contexto municipal para qualificar as iniciativas e ações do Núcleo em Jequié:

Precisamos de políticas mais específicas, mais contundentes. Não adianta ter leis se não tivermos vontade política. Desde que o núcleo foi estabelecido, este poderia estar numa posição melhor (CAROLINA MARIA, entrevista, 2013).

Sobre esse contexto, Gomes e Silva (2002, p. 29-30) acrescentam “[...] o trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores [...]”.

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas, as informações do Ministério da Educação abordam várias das razões elencadas pelos atores dos sistemas de ensino para a não implantação da Lei. Entre elas, destacam-se: o desconhecimento da legislação; a falta de formação específica para professores (as); a inexistência de materiais didáticos que falem da temática e a falta de investimento público (BRASIL, 2004).

Outra questão a ser frisada – de importância incontestável, considerando o teor da presente pesquisa – diz respeito à resistência da comunidade evangélica, bem como de professores adeptos dessa religião. Vejamos o depoimento da colaboradora Carolina Maria.

A grande dificuldade foi com a comunidade: de início, muitas resistências dos pais, principalmente os evangélicos. E a gente teve até que ir ao encontro de pastores, porque eles começaram a se mobilizar contra, dizendo que a gente estava usando a escola para dar aula de Candomblé, que a escola estava virando um terreiro. (CAROLINA MARIA, entrevista, 2013).

O discurso mostra a existência da perseguição religiosa caracterizada como intolerância, não aceitação das diferenças ou crenças religiosas. A religiosidade afro-brasileira ainda é alvo de muitos preconceitos. As escolas deveriam contemplar todas as religiões de forma respeitosa.

Em relação a avanços no processo de implementação da Lei 10.639/03, podemos citar alguns deles de acordo com o que foi possível perceber por meio das entrevistas e de documentos oficiais locais. Voltando nossos olhares para o que vem sendo realizado para trabalhar na perspectiva das relações etnicorraciais, podemos dizer que as principais ações executadas pelo Núcleo e pelo quadro técnico da SMEC se resumem nas seguintes iniciativas: 1) Formação continuada de Professores, coordenadores e gestores; 2) Visita

técnica às unidades de ensino para acompanhamentos das realizações de projetos; 3) Atividades culturais, desfiles, mostras culturais, capoeira e dança; 4) orientação didática, aquisição de livros, estruturação de biblioteca, distribuição de materiais.

Assim, em consonância com o processo de discussão em nível local e de acordo com o Decreto Municipal, a síntese das ações desenvolvidas pela SMEC, em diálogo com o Núcleo, estão apresentadas no Quadro 2 a seguir.

Quadro - Principais ações para implementação da lei 10.639/03

Instância administrativa	Ações realizadas para implantação da Lei 10.639/03
Secretaria Municipal de Educação (SMED)	- Criação do Decreto Nº 8.559/06, que institui o Programa Municipal de Educação para Diversidade Cultural e Étnicorracial, no Município de Jequié; implantação do Núcleo de Estudos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e de Gênero; levantamento e aquisição de livros sobre a temática; criação da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira e Educação para a Sexualidade na parte diversificada do currículo para o Ensino Fundamental II e como Tema Transversal nas demais modalidades de ensino principalmente na Educação Infantil; realização de encontros com a Secretaria de Promoção da Igualdade (SEPROMI) e a Secretaria Especializada de promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), para os Gestores Municipais da Educação.
Núcleo de Estudos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira	- Criação do Fórum Permanente sobre Educação e Diversidade Cultural e Étnicorracial com o objetivo de promover a sensibilização sobre as questões raciais; elaboração de propostas para as escolas irem desenvolvendo projetos; elaboração da proposta curricular para o município com os conteúdos de todas as séries (da educação infantil até o EJA); oficinas para orientar os professores a trabalharem na sala de aula com a disciplina e com a temática racial; oficina sobre o trabalho com a lei 10.639 e como trabalhar a educação e a diversidade; palestras sobre o tema “diversidade cultural”, combate ao preconceito racial; encontros pedagógicos voltados para essa questão; acompanhamento e orientação de professores e coordenadores; formações continuada para os professores; elaboração de módulo com textos, leis, decretos, diretrizes e textos diversos que abordam questões inerentes ao negro; orientações no diário de classe e Plano de aula; parcerias com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com Órgão de Educação e Relações Étnicas (ODEERE/UESB) e com o movimento negro local (MOCAMBO ODARA); Conferência sobre Igualdade Racial.
Gerências de Ensino	- Orientações de planejamento; indicações do núcleo nas escolas para discussão sobre a temática; participação de eventos de 20 de novembro; realização de mostras culturais, intercâmbios e palestras; levantamento e aquisição de livros e materiais sobre a temática; execução de projetos.
Diretoria de Ensino	- Formação continuada; visibilidade das ações dos professores; Projeto Beleza negra na escola; O projeto Movimento Negro das Escolas Municipais; incentivo aos professores na participação da Semana de Educação da Pertença Afro-Brasileira; articulação com o Conselho Municipal.

Fonte: Souza (2014).

As iniciativas, em nível municipal, apresentadas no Quadro 2, revelam que a maioria das ações é direcionada aos professores/as e realizadas, essencialmente na esfera da divulgação da Lei 10.639/03, incentivando à realização de projetos, formação continuada, orientação aos professores/as e vivência de práticas culturais afro-brasileiras.

Diante desses caminhos trilhados pelo município de Jequié, a partir da implementação do Decreto nº 8.559/06, podemos dizer que as ações realizadas foram significativas, percebemos avanços no sentido de demonstrar o compromisso com a educação das relações etnicorraciais, com a valorização da história, da cultura e da diversidade da população negra, reconhecendo seu papel na constituição do povo brasileiro e da população local.

À GUIA DE CONSIDERAÇÕES

Considerando a referida Lei no âmbito das políticas de promoção da igualdade racial, o desafio que está posto para os gestores municipais da cidade de Jequié, está em compreendê-la como política pública de educação e colocá-la no centro da discussão de sua política educacional. A fim de reduzir as desigualdades raciais e desenvolver mecanismos que garantam o debate sobre a educação das relações etnicorraciais em todos os espaços e Territórios institucionais.

Com base na análise dos documentos federais e municipais, foi possível compreender que, para além do aporte legal, é no cotidiano das instituições governamentais, compostas por sujeitos, que as ações e as políticas serão ou não, levadas em consideração, com maior ou menor grau de reconhecimento. As considerações das entrevistas nos levam ao reconhecimento de que, apesar dos desafios enfrentados, o trabalho do Núcleo e da SMEC teve repercussão no campo político e pedagógico, pois possibilitou aos grupos e à sociedade momentos de reflexão sobre a questão de afirmar a cultura afro-brasileira, de combater o preconceito com mais vigor e com mais fortalecimento teórico-prático.

Além disso, foi constatada a necessidade de uma articulação entre a SMED, as equipes diretivas e os professores para traçarem ações concretas capazes de efetivarem as políticas antirracistas na rede municipal de ensino de Jequié. Sem essas ações articuladas entre a SMED e a escola, o sucesso ou o fracasso da efetivação dessas políticas está diretamente ligado à materialização do discurso pedagógico e prática dos professores em sala de aula.

Pelo exposto, fica clara a perspectiva de que muito é preciso avançar nas discussões e implementação da Lei 10.639/2003 no sentido de garantir aos atores envolvidos a plenitude

de sua dignidade, respeito e valorização da sua identidade étnica. Da mesma forma que na sala de aula e na comunidade escolar, a discussão sobre a Lei Federal nº 10.639/03 precisa estar contemplada nas pautas das reuniões entre a SMED e as equipes diretivas para estabelecer diretrizes e ações concretas para a aplicação da referida Lei. Indubitavelmente, é imprescindível um trabalho pedagógico comprometido com a cidadania e respeito por todos os cidadãos visando o combate ao racismo e à discriminação racial.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrólis: Vozes, 1996.

_____. **Classes e Pedagogia: Visível e Invisível**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.49, p.26-42, maio, 1984. Disponível em: Acesso em: 02 nov. 2012.

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

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2004, In: **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Ministério da Educação. Parecer 003/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Relatora: Prof^a. Dra. Petronilha B. Gonçalves e Silva. Brasília, DF: MEC CNE/CP. 10 de mar. de 2004.

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

_____. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2003.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino religioso**. São Paulo: Ave Maria, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Orgs.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, E. F. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRES SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1999.

POLÍTICA EDUCACIONAL PARA AS CRIANÇAS DO CAMPO: ELEMENTOS ESTRATÉGICOS PARA A ORGANIZAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DAS TURMAS MULTISSERIADAS

Fernanda Lima Souza²⁰

Elizabete Conceição dos Santos²¹

Resumo

Este trabalho é um recorte da pesquisa desenvolvida no município de Itapicuru-Ba, que teve o objetivo de conhecer os entraves que a Secretária Municipal de Educação vem enfrentando no intuito de oferecer uma educação de qualidade nas turmas multisseriadas do campo. Em busca dessa informação, a pesquisa foi balizada pela seguinte pergunta: quais os elementos administrativos pedagógicos podem ser utilizados pela SEDUC no intuito de melhorar o atendimento as turmas multisseriadas? Para atender essa pergunta, a pesquisa foi desenvolvida com base qualitativa, sendo caracterizada como estudo de caso de acordo com Yin (2010). Os levantamentos realizados tomaram como foco principal os professores que trabalhavam com turmas multisseriadas e gestores da SEDUC. A análise dos dados exigiu estabelecer articulação entre as normas emanadas na esfera federal e as várias dimensões da conjuntura local. As entrevistas e as observações de campo apontam o clientelismo político como um dos fatores que dificultam a implementação de uma educação de qualidade nas turmas multisseriadas.

Palavras-chaves: Educação do campo. Turmas multisseriadas. Secretaria Municipal de Educação.

INTRODUÇÃO

De quem é o olhar que espreita por meus olhos? Quando penso que vejo, quem continua vendo enquanto estou pensando? Porque caminhos seguem, não os meus tristes passos, mas a realidade.

Fernando Pessoa

Os avanços na política educacional divulgados nas conferências nacionais do campo entre 1998 e de 2004 até 2013, ainda não foram suficientes para equalizar os índices educacionais do meio rural com o urbano, apesar da Constituição Brasileira de 1988 prescrever o ensino universal e igualitário. Os dados demonstram que as escolas localizadas no meio rural estão profundamente em desvantagem em relação às escolas urbanas.

Isso só evidencia a importância de mais investimento na educação do campo e, principalmente, nos anos iniciais da educação básica, pois, como consta do documento do Projeto Base da Escola Ativa (Brasil, 2010, p. 06), em 2008, as escolas com classes multisseriadas correspondiam a 56,45% das escolas do campo no Brasil as quais

²⁰ UNEB nandasoli150@gmail.com

²¹ UNEB betsantana@uol.com.br

apresentaram carência de acompanhamento pedagógico, pouca estrutura física, baixo desempenho escolar e elevadas taxas de distorção idade-série.

Apesar do descaso político educacional, o espaço pedagógico com turmas multisseriadas é um local rico de estratégias educativas. Faltam, porém, pesquisas acadêmicas, investimento e organização administrativa e pedagógica dos municípios para que esse espaço seja reconhecido e validado pela sua relevância na educação.

Os professores em turmas multisseriadas constroem, no seu contexto prático/pedagógico, estratégias positivas que muitas vezes não são socializadas, investigadas. Muitos deles, inclusive, não despertaram para a importância do papel criativo e inovador que assumem ao criarem práticas em sala de aula. Essa fragilidade se dá por carência de formação continuada que evidencie e valorize a organização pedagógica de turmas sob uma lógica diferente da adotada na seriação.

Ademais, as constantes mudanças na legislação que normatiza a política de atendimento para uma educação do campo, têm deixado os municípios inseguros. Diante da conjuntura local, sentem dificuldades para atender em curto prazo as demandas legais. Mesmo assim, são permanentemente obrigados a adequar a sua atuação às normas vigentes, emanadas da esfera federal.

Este artigo é parte de uma dissertação de mestrado que se insere na ótica das pesquisas sobre a educação no campo, sua relevância social encontra-se na escassez de conhecimentos derivados de estudos acadêmicos sobre o tema e na possibilidade de fornecer elementos para fomentar, nas secretarias municipais de educação, uma reflexão pautada na intenção de melhorar a qualidade das escolas ou turmas multisseriadas no campo.

O principal objetivo da pesquisa que resultou na referida dissertação foi o de utilizar o conhecimento acadêmico para aperfeiçoar as atividades da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Itapicuru-Ba voltadas para a educação do campo. Tomando como base parâmetros construídos a partir da legislação nacional, normas e propostas da SME de Itapicuru, textos de diversos autores, como Saviani (2012), Boaventura (2010), Arroyo (2011), e outros foi realizada uma pesquisa de campo cujos resultados sinalizaram para a possibilidade de adoção de procedimentos no intuito de melhorar a qualidade de atendimento das turmas multisseriadas no campo.

O OLHAR DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A SITUAÇÃO DAS TURMAS MULTISSERIADAS

Entre os diversos objetivos previstos no projeto de dissertação estava o de perceber o olhar da gestão da Secretaria Municipal de Educação de Itapicuru através da fala de dois atores: a Secretária de Educação e a Coordenadora Pedagógica dos polos educacionais com as quais foram realizadas entrevistas conduzidas no sentido de identificar as dificuldades encontradas no gerenciamento das ações voltadas para o processo da alfabetização em turmas multisseriadas.

Dificuldades para acompanhar pedagogicamente os professores em turmas multisseriadas

As dificuldades dos professores que trabalham com classe multisseriada são reconhecidas pelos gestores – é o que se deduz quando a secretária diz: “qual é a atenção que o professor pode dar, se tem Educação Infantil, 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano, se for um bom profissional pode até fazer um trabalho bom, mas é muito difícil pra ele também, entendeu”. Já a coordenadora pedagógica que mais se aproxima das escolas argumenta:

Tem que ser multisseriado? O que eu faria para que realmente melhorasse? Se existisse a fórmula, que eles podem muito que isso vem do próprio professor, era a divisão, por exemplo, é muito difícil trabalhar de pré ao quinto ano, então eles reclamam muito isso então eu falo que eles, nós somos heróis, né. Porque nós conseguimos trabalhar uma turma de 30 alunos até 42 alunos, tem professor com 28 do pré ao quinto ano. Mas se houvesse a possibilidade de dividir pelo menos o primeiro ciclo do quarto ao quinto seria ótimo, se pudesse seria isso aí, essa divisão, essa separação, porque realmente não é fácil trabalhar do pré ao quinto ano, mas a realidade é que a gente não pode mudar, principalmente, nas comunidades que tem a quantidade de 17 a 18 alunos, porque é a nível Brasil (multisseriado) na verdade a gente sabe. Mudar não é fácil. (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Todas essas dificuldades assinaladas ressaltam a importância do acompanhamento pedagógico. Os professores apontaram a ausência de acompanhamento pedagógico que se resume a visitas esporádicas. Essa ausência é atribuída pela Secretária e Coordenadora pedagógica à falta de transporte e ao reduzido número de diretores para acompanhar a coordenadora responsável pelas escolas. Uma das gestoras diz:

Nós temos quatro diretores de polo e elas têm boa vontade, agora o transporte nós só contamos com dois motoristas entendeu? Às vezes esse motorista vai pra Salvador, vai fazer isso, vai fazer aquilo com o carro às vezes não vai fiscalizar. De uma maneira geral, elas vão, grosso modo, mais elas vão geralmente acompanhar a coordenadora pedagógica. (SECRETÁRIA)

E a outra, complementa:

[...] então, existe um cronograma, e assim na verdade, eu procuro pela dificuldade, na verdade eu procuro pelo professor que ele tem mais dificuldade, ou a turma dela que está com mais dificuldade eu vou vendo aquele professor que trabalha com mais... porque a gente sabe que existe o professor bom, o médio e aquele um pouco mais fraquinho, então eu vou mais, eu visito mais o que tem mais dificuldade, né [...] (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Mas mesmo com dificuldade para desenvolver o trabalho pedagógico, a gestão aponta avanços obtidos com a pedagogia de projetos, através da qual é oferecido direcionamento pedagógico ao professor. Na perspectiva da coordenadora,

[...] então, tá sendo a cada bimestre, é feito bimestralmente, a metodologia está sendo utilizada é a pedagogia de projetos como a gente já vinha né, a gente não deixou. E dando espaço para que o professor fale da sua realidade da realidade dele em sala de aula, eles estão assim amando assim, esse momento que eu dou pra eles, um momento da rede de experiência eu abro uma hora para que os professores expressem diante dos outros quais são suas dificuldades e socializar interagindo um com o outro, é tipo assim um pegar a deixa do outro, o que serve para a sala do professor para ajudar o professor que está com dificuldade de alfabetizar é tipo assim [...]. (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

O cumprimento da carga horária durante o ano letivo é outro problema identificado pela gestão, e que piorou depois do concurso público, pois não foi mais possível contratar os professores da própria localidade. Sendo assim, os professores normalmente chegam atrasados, pela dificuldade do transporte ou por problema de deslocamento em estradas de difícil acesso quando chove. O problema “Piorou, porque o professor de fora geralmente chega atrasado e o professor da comunidade não, ele tá ali, né? no horário de sempre. E nós não temos uma fiscalização, uma equipe pra fiscalizar, porque não tem” (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO).

O deslocamento do professor ainda é precário; o município oferece ajuda de custo por quilometragem, o que não garante a chegada ao horário previsto em sala de aula e nem a segurança dos mesmos, pois o deslocamento que é feito pelos professores é de moto alugada ou particular, ônibus escolar, quando passa no circuito ou carro próprio. Durante os meses de chuva, acidentes ocorrem com frequência por causa do deslizamento do automóvel em decorrência da lama que se forma.

Outro problema identificado foi a desativação da EJA. Após o concurso público, não foi possível oferecer, Educação de Jovens adultos (EJA) nas escolas das pequenas localidades; os professores concursados não podiam trabalhar à noite, pela dificuldade de deslocamento, de modo que ficaram sem estudar 365 alunos da EJA. A secretária lamenta a desativação e afirma:

O pior problema que eu achei desse concurso, que é justo que tenha, mais o maior problema foi o EJA, porque na época nós perdemos 365 alunos, porque nós não podíamos mandar professor a noite e nem teve ninguém da comunidade que posasse no concurso, muita gente de Sergipe, Olindina e daqui não passou, muito pouca gente passou, então a comunidade pequena pra gente mandar um professor se ele já tem outro lugar, onde eles trabalham, entendeu? Aí a gente perdeu aluno porque não pode contratar. (SECRETÁRIA)

O não oferecimento da EJA tem dificultado o acesso dos jovens à escola. Como consequência, alunos acima de quinze anos estudavam na mesma turma em que os alunos da educação infantil e crianças na primeira fase do ensino fundamental. Outro problema identificado foi o de escolas situadas em locais isolados, sem casas próximas, o que tem facilitado o abandono e constantes roubos de materiais básicos para os alunos, a exemplo de cadeiras e mesas. Os pais e os professores têm procurado a Secretária de educação em busca de solução. Entretanto, quando foi sugerido o deslocamento dos alunos para outra escola, com oferta de transporte, houve rejeição, como discorre a Secretária:

...Tereza Caldas é uma escola boa e nós iríamos levar os meninos na escola próxima, distante 1 km e pouco, (muito pouco a distância) porque nessa escola, essa primeira, não fica nada, roubam tudo, até as cadeirinhas do infantil que nós levamos eles roubam [...] Então, uma escola dessa não pode funcionar, então o que nós fizemos, íamos pegar esses meninos pra levar pra escola de Tereza Caldas, uns 30 meninos, foi a maior polêmica do mundo, nós fizemos uma reunião, as mães, as mais atrevidas, quase bate na gente e na diretora. (SECRETÁRIA)

Historicamente, o município tem desenvolvido a cultura do clientelismo político, o que na área da educação tem resultado na concessão de empregos em troca do voto. A construção de escolas em terreno apenas doado verbalmente oferece ao doador reconhecimento social, prestígio e oportunidade de manipulação política na localidade e posse do patrimônio colocado em terreno que não foi documentado. Esses aspectos são analisados no tópico seguinte.

Aspectos históricos e sociais da educação municipal que interferem na efetivação da educação com qualidade em turmas multisseriadas

A Secretária municipal entrevistada é gestora desde 2005. No primeiro mandato, foi eleita como vice-prefeita e, não concordando em assumir apenas o cargo de vice, passou a trabalhar como secretária de educação, acreditando que essa posição seria mais útil para a sociedade, o que fica claro em sua fala:

Bom, nós chegamos aqui na secretaria em 2005, então foi o prefeito era Roberto [*nome fictício*] e eu sempre disse isso: não precisa botar não, que eu acho errado esse título de vice-prefeita e acho que as pessoas devem fazer jus ao dinheiro que ganha, então eu sempre, achei isso, sempre disse que eu queria trabalhar e aí João [*nome fictício*] e [*atual prefeito*] antes João já achava que eu deveria ser eu a secretária, aí falou com Roberto [*nome fictício*], prefeito da época e eu vim para a secretaria. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO)

No início do seu mandato, a Secretária revelou que havia 95 escolas no município, escolas com péssimas condições de uso, principalmente as de pequeno porte, multisseriadas, na zona rural. Aos poucos, ela foi desativando as escolas que acreditava não terem condição de funcionamento ou que não eram necessárias na localidade, já que existiam outras próximas. Várias são as justificativas para a desativação:

[...] essas famílias os meninos cresceram e não tiveram mais filhos entendeu? Então tá a escola lá e tem que ser desativado, como uma do Peba [*outro povoado*] uma escola boa, mas que tá lá caído lá poderia fazer outra coisa, a prefeitura podia usar, mais a do Peba foi assim é pertinho de Lagoa Redonda, então uma escola grande [*escola do Peba*], feita naquele tempo, mas que não tinha aluno, porque os alunos queriam ir pra Lagoa Redonda. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO)

Ela continua:

[...] não tem criança suficiente, porque nós tínhamos 10 mil alunos, agora temos quase nove mil alunos. As mulheres não têm mais filhos, isso os estudiosos já diziam. No começo do ano, eu tomei um susto, eu disse oxente, cadê os meninos? Aí liguei pra Olindina (município vizinho) liguei pra Nova Soure (município vizinho) pra saber o que estava acontecendo, aí elas disseram aqui também tá assim, estamos fechando as escolas porque não tem aluno assim. (SECRETÁRIA)

No planejamento da ação de desativação e realocação das escolas, a secretaria contou com a parceria de uma assessoria jurídica contratada pela Prefeitura Municipal de Itapicuru. Na época, houve a elaboração de uma proposta de nucleação e desativação, mas o prefeito

não se mostrou interessado. Mesmo assim, não impossibilitou que a secretaria desativasse 22 escolas. A história da desativação é assim contada pela gestora:

[...] primeiro a gente dava solução, pra depois chegar o problema, mas eram escolas absurdas de existir, tinha escola chamada Francisco Xavier Batista, era assim, uma casa, agora aqui nessa casa, uma casa horrível, eram duas turmas. Aqui, tinha uma parede, aqui tinha uma sala de aula e aqui tinha outra, era meia parede que dividia uma sala da outra, queria que você visse era uma imundice, tinha uma que não tinha nem chão era chão de terra, tinha outra que não tinha nem porta, outra, que eu nunca esqueci. Essa também foi desativada quando eu cheguei Andreia (*nome fictício*), hoje ela tá na Varzinha ela estava sentada 07, 08 alunos ao redor, um buraco no chão desse tamanho, e em cima do telhado tinha uma pedra, era deste tamanho, eu perguntei a ela, minha filha você não tem medo dessa pedra cair na cabeça desses meninos não? Era assim as escolas, teve uma escola que eu cheguei e abri o armário que tinha, estava, um pouquinho quebrado, quando eu fiz isso (*mostra abrindo a porta*) caiu tudo por cima de mim. Não foi brincadeira não!

[...] foi pensar uma maneira em ir desativando as escolas que não tinha necessidade, escolas em garagem, escolas sem documentação, escolas que por conveniência de cabos eleitorais, então nós fomos desativando, e eu não achei uma boa vontade nos moradores, nos cabos eleitorais, que ninguém queria perder o voto daquelas pessoas que tinha botado ali pra colher voto, mas mesmo assim, eu fui. Nós fomos trabalhando, nesse sentido, trabalhando e desativando muitas escolas, que na realidade não tinha necessidade, porque ninguém nunca questionou, nós estamos hoje com 72 escolas e recebemos 95 então desativamos isso tudo e ninguém nunca questionou, porque não questionou? Porque não tinha necessidade, era uma escola aqui a outra a 1000 metros, uma escola numa garagem, sem porta, era um absurdo. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO)

Outra situação sinalizada pela Secretária foi o clientelismo político na educação. As escolas eram criadas através da política de troca de favores. O terreno era doado verbalmente, sem nenhuma garantia para o município. Essa situação trazia privilégios políticos principalmente para os donos do terreno, que se beneficiavam adquirindo prestígio diante a comunidade, participando da troca de favores políticos, como, por exemplo, garantindo emprego para a família e se beneficiava do patrimônio construído pelo poder público no terreno doado. Era uma situação problemática, como relatou a Secretária:

[...] não dava escritura porque não podia, por exemplo, a casa dela é aqui, a escola é aqui, quer dizer, você mostrava prestígio, porque a escola era dentro da sua propriedade, as pessoas vinham, não é? Geralmente era a mulher do dono ou uma filha, já davam pra isso também, quem vai tomar conta é minha filha, quem vai ser o aguadeiro é fulano, que dizer criava emprego e tudo [...].

[...], por exemplo, mesmo que ele tivesse dado, ele deu, foi verbal, que ninguém ia construir sem ter dado não é, mas quem constrói nas terras dos outros perde, você não pode construir, uma coisa... É como o pessoal diz: quem faz um filho na mulher dos outros, perde o filho, porque o filho é do marido, não é de quem faz. É a mesma coisa, a comunidade, que doava antigamente para fazer a escola é por conveniência política dele, que era assim. [...] (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO)

Mesmo com esse entrelaçamento clientelista, a Secretária sinaliza que, em algumas localidades, principalmente naquelas onde as escolas não foram construídas dentro das fazendas, houve desenvolvimento local, uma vez que igrejas, associação, padaria foram aos poucos sendo construídas ao redor da escola. O clientelismo é parte da história da instalação das escolas no interior do município, pois:

[...] na época, era justamente o poder político não é? Eram pessoas que tinham uns cabos eleitorais, que tinha antigamente, que eles puxavam a brasa da sua sardinha, e não foi totalmente ruim, porque todo lugar que tem uma escola forma-se um povoadozinho, um vilarejozinho, então você pode olhar, você vai para a Tapera, tem Maria Preta que é 1 km que é perto, então... Mas em todas foram sendo criados um povoadozinho em volta da escola, ela não ficou isolada, foram construindo tem umas que tem padaria, umas tem igreja entendeu, foram criados esses povoadozinhos, a não ser aqui, porque essa daqui não vai ser criado nunca, porque essa daqui foi um maior erro, essa Melba Cristina, porque é um lugar onde só tem a fazenda, só tem a casa do cara [*do fazendeiro*]. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO)

De acordo com a Secretária, nos povoados cujas escolas foram desativadas, foram oferecidas condições de transporte escolar para levar as crianças de uma localidade para outra:

A gente deu a condições de o menino ir pra escola mais próxima. Por exemplo, pra Boa Vista, um menino saiu da Asa Branca, uma escola lá acabada, e trouxemos para uma escola boa, entendeu? Ai vem o carro, vem trazer e levar, então pra esse menino foi ótimo, porque ali em Roberto Santo não tem multisseriado. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO).

Percebe-se que, além da preocupação em oferecer escolas em melhores condições físicas, a secretária de educação tinha a preocupação de diminuir a quantidade de turmas multisseriadas. De acordo com o seu relato, no início do processo da desativação das escolas, os representantes dos povoados não apresentaram insatisfações – o que não deve ocorrer agora, caso tenha que desativar outras escolas. Sua intenção de desativar as escolas multisseriadas fica evidente quando relata o que aconteceu em alguns povoados:

Quer dizer, ali nós temos um povoado que fica na Varzinha que é preocupante, não tem aluno, tinha cinco escolas, desativamos duas, tem três, cada uma com 16 alunos, quer dizer, nós queríamos o que? É fechar essas três escolas e trazer o pessoal pra Varzinha [Distrito], porque ai acabaria a turma do multisseriado, mas foi um horror, os pais não aceitam, ai vem os cabos eleitorais, é um horror pra fechar uma escola, então ameaça colocar no jornal, não sei aonde, porque fechamos uma escola, não é fechar a escola é desativa a escola enquanto não tem aluno, quando chegar aluno, volta a escola, mas não conseguimos, só faltavam umas três escolas de lá, que dizer, que agente já podia fazer isso lá, e não ter mais a multisseriada, não conta, é muito difícil, mas D. Maria [Diretora- nome fictício] fez

uma reunião ouviu poucas e boas, mas foi um horror, não conseguimos não.
(SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO)

Ações de desativação das escolas e nucleação têm sido uma das estratégias que estão sendo desenvolvidas pelos municípios. De acordo com a Secretária, na Bahia, o município de:

Cicero Dantas pegou todas as escolas da zona rural e trouxe para sede, na sede tem escolas ótimas, pegou tudo trouxe os professores, transportes tudo pronto, acabou. No começo foi um horror, quase matam o homem, depois se acostumaram, acharam ótimo. Quer dizer: ao invés do ônibus trazer ou levar os alunos, transporta o professor. O negócio do transporte continua e evitou... Melhora a educação, que melhora mesmo né?, Evita o multisseriado que tem em todo lugar na zona rural.
(SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO)

Em virtude da quantidade de escolas fechadas – aproximadamente 37 mil, de acordo com o censo escolar nacional de 2013 –, foi aprovada em 25 de fevereiro de 2014 a lei que inibe os municípios de fecharem escolas. Essa lei, de número 3534/12, propõe regras e altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDBN) no Art. 28, em que passa a vigorar a seguinte redação:

O fechamento de escolas do campo será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico de impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Ao transferir a responsabilidade para os conselhos municipais, o Secretário Municipal de Educação deve apresentar um diagnóstico, com a participação da comunidade, relatando a real necessidade do fechamento das escolas, cabendo ao conselho municipal decidir sobre a desativação.

São perceptíveis os avanços na política educacional para a valorização das pessoas que moram no campo, reforçando a importância que a escola tem para a comunidade, mesmo elas estando em espaços pouco habitados. Os conflitos são grandes para dar conta de uma política de valorização que, ao mesmo tempo, faz parte ou integra uma política que contabiliza a escola pela quantidade de alunos existentes.

Planos e projetos que a Secretaria Municipal de Educação pretende desenvolver para uma alfabetização de qualidade em escolas multisseriadas.

A resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, do CNE não autoriza o agrupamento, na mesma turma, de crianças da educação infantil com as do ensino fundamental nas escolas da zona rural. Diante dessa situação, perguntou-se à Secretária se ela estava ciente dessa

resolução e o que tem feito para cumprir suas determinações. A secretária relatou que é muito difícil para um município como Itapicuru, com uma grande extensão territorial, cumprir essa resolução e declarou a sua posição:

[...] eu gosto de cumprir as leis sabe, acho que as leis foram feitas pra ser cumpridas, só que eu acho muito difícil, conseguir em um município como esse, pobre, de grande extensão, com o pessoal já acostumado a não querer tirar seus filhos, porque tem escolas em todos os lugares, a gente pegar essas crianças e levar para outro lugar [...] (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO).

Durante a conversa, a Secretária mencionou tentativas de separar os alunos da educação infantil do ensino fundamental. Porém isso só foi possível fazer em uma escola, oferecendo transporte para os alunos no deslocamento de um povoado para outro.

Fizemos em uma escola de Gilda [Diretora] que é pertinho, aí formamos uma turma. Tem uma escola de Gilda que é assim: já tem uma turma de educação infantil só, agente tirou de uma escola daqui e trouxe o menino para cá e formou a turma. Mas assim, só tem uma, no município [...]. (SECRETÁRIA)

Com relação à nucleação, foi perguntado o que a gestão acha dessa política. A Secretária acredita que fechar escolas sem dar uma possibilidade de atendimento aos alunos é incoerente, mas que a nucleação do campo para o campo pode ser uma solução para melhor atender aos alunos das escolas multisseriadas. Sendo assim, poderia separar os alunos da educação infantil daqueles do ensino fundamental e até oferecer uma escola específica só de educação infantil. A Coordenadora Pedagógica acredita que a separação por ciclos poderia contribuir para a alfabetização. E o deslocamento dos alunos

[...] seria do campo para campo e mais fácil é mais perto, entendeu e esses meninos, lá já tem do até a 8º serie, até o 9º ano, quer dizer, que eles iriam só sair de lá depois do 2º grau. Ficava muito mais fácil muito menos oneroso para a prefeitura. Eu se fosse do meu desejo da minha força há muito tempo já tinha feito isso, mais infelizmente não. Eu acho o ideal, o ideal é isso aí, elege uma escola mãe, no povoado maior, entendeu e levar essas crianças pra lá e dar condição né, dar o transporte, tem que ter uma pessoa pra acompanhar, tem que ter, por exemplo, alguma estrutura pra escolinha de educação infantil, que ai podia construir ou então uma sala, mesmo que não tenha uma escola de educação infantil como nos povoados grandes, mais que tivesse uma sala entendeu. (SECRETÁRIA EDUCAÇÃO)

[...] é assim, é muito difícil, se tivesse como trabalhar somente a educação infantil primeiro ciclo quarto e quinto como eu acabei de falar, seria muito melhor, o rendimento seria muito melhor. Se, quem tem de pré ao quinto ano, se existisse uma maneira de deixar a educação infantil até o terceiro ano já seria um grande avanço também quarto e quinto separado. É algo que se a gente, como você disse se eu pudesse, mas eu não posso [...] (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Foi evidenciado que as tentativas de gerenciamento para oferecer uma educação de qualidade nas turmas multisseriadas são diversas, porém as dificuldades e o pouco

engajamento do poder público, tem contribuído para os baixos índices educacionais. De acordo com Saviani, 2012 a revolução não é um processo espontâneo ela faz parte de um movimento de uma classe trabalhadora conscientemente organizada, portanto para se transformar a realidade social é preciso compreendê-la para além das aparências, para além do imediatismo. Muito têm que ser feito, formas criativas devem ser desenvolvidas, com objetivo principal a qualidade da educação dos alunos do campo.

CONCLUSÃO

Para que a política do campo seja efetivada na rede municipal, é importante a organização dos sistemas educacionais com equipe técnica capacitada para planejar as ações e para atender às demandas de apoio à formação do professor. Essas ações devem ser asseguradas e previstas nos Planos Municipais de Educação (PME), garantindo o investimento financeiro e pedagógico para o campo.

Para conceber uma política educacional do campo, é importante compreender o contexto da luta que os movimentos sociais têm desenvolvido, fortalecendo a construção do paradigma epistemológico do campo – paradigma através do qual se constroem práticas educacionais e sociais para educação no campo. A principal característica desse movimento é a valorização da identidade dos moradores do campo, contra uma política de homogeneização educacional, reconhecendo que o campo é lugar de características próprias e desenvolvimento econômico e social. Porém, apesar dos avanços mencionados no contexto rural, muitos problemas ainda não foram sanados, como infraestrutura física deficiente; a falta de acompanhamento pedagógico, alta taxa de distorção idade-série, baixo desempenho escolar dos alunos nas classes multisseriadas e as dificuldades encontradas pelos professores em desenvolver boas práticas pedagógicas nessas turmas.

Entre esses problemas, a dificuldades de trabalho em turmas multisseriadas é o que mais exige atenção, pois essa demanda está vinculada à inexistência de formação específica para os professores. Existe, na atualidade, dificuldade em desenvolver cursos de formação cujo currículo contemple as diversas necessidades das séries agrupadas. É na reflexão do fazer diário que surgem boas práticas, portanto é importante investir mais em pesquisas que estudem e divulguem práticas adotadas pelos professores, no intuito de atender as especificidades curriculares dos alunos matriculados em turmas multisseriadas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** – 1988. Empresa Gráfica da Bahia, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, MEC/SECAD, 2002.

BRASÍLIA, Ministério da Educação Projeto Base. **Programa Escola Ativa** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

CUNHA, Maria Couto (Org.). **Gestão Educacional nos Municípios: Entraves e Perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTANA, E. C.; PIMENTA, R.; CUNEGUNDES, L. **Diagnóstico da Educação em Santo Antonio de Jesus – Relatório das atividades de consultoria prestada à Secretaria Municipal de Santo Antônio de Jesus**, 1997. 70p.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira Estrutura e Sistema**. 11. ed. São Paulo: Editora Autores Associados Ltda., 2012.

SANTOS, Boaventura Souza. **Pela mão de Alice**. 13 ed. São Paulo: Editora Cortez, Ano 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

UM ESTUDO SOBRE AS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE VALENÇA - BAHIA

Débora Pereira dos Santos²²

Jeanes Martins Larchert²³

Resumo

O estudo da pesquisa que está em andamento elenca informações com ênfase na organização didática do ensino em classe multisseriada e um breve diagnóstico sobre a educação do campo no município de Valença/ Bahia. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa em que as pesquisadoras participam ativamente da pesquisa junto com os sujeitos da pesquisa construindo conhecimento com intervenções. Para realização do estudo o teórico utilizado é Freire (1987, 1996) e autores como: Hage (2010), Arroyo, Caldart, Molina (2011) Souza (2012). E as Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica no Campo bem como os decretos para ajudar na organização do conhecimento.

INTRODUÇÃO

A luta por uma educação no/do campo provém de reivindicações dos movimentos sociais dos trabalhadores e trabalhadoras, que defendem uma “educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo” (CALDART, 2011, p.149/150). As escolas inseridas no campo são compostas em sua maioria por classes multisseriadas. Estas sempre existiram e existem no contexto educacional brasileiro, sendo elas na periferia ou no campo.

Ser professor em escolas do campo no contexto multisseriado não é uma tarefa simples, e sim desafio, pois a sala de aula é composta por uma diversidade de saberes e faixas etárias diferentes, de maturidade e de níveis de aprendizagens. Assim, os professores que trabalham em escolas multisseriadas no momento de planejar suas atividades precisam contemplar a multiplicidade de saberes diferenciados em uma única turma, uma vez que estas exigem cuidado no processo de elaboração para atender às especificidades das crianças e níveis de aprendizagens como também as diferentes necessidades de aprendizagem que é dividido no mesmo espaço.

Entretanto, planejar para turmas multisseriadas é um desafio para muitos professores que atuam nela, assegura Hage (2011) que os docentes que trabalham em classes multisseriadas sentem dificuldades para organizar seu trabalho didático pedagógico, pois os docentes não são preparados para lecionar em classes multisseriadas quando saem de sua

²² UESC. dedapereira9@hotmail

²³ UESC. jelarchert@yahoo.com.br

formação inicial, por outro lado, existem escolas que ficam em locais distantes e isolados e os docentes sentem dificuldades em sair para as formações e os encontros principalmente em época de chuvas.

A elaboração desta pesquisa constitui questionamentos sobre a organização do ensino em classes multisseriadas considerando o tempo pedagógico, idades diferentes, níveis de aprendizagem bem como a diversidade que constitui a educação do campo. Porém, manifesto o anseio em pesquisar a temática citada, pois é uma realidade na educação brasileira de pouca abordagem principalmente na formação inicial do professor e as vivências como aluna e professora por um determinado tempo.

Com o intuito de fazer com que o aluno reflita sobre a construção do saber, pois o ato de ensinar não constitui em reproduzir e transferir conhecimentos e sim como enfatiza Freire (2006, p.22) de “criar possibilidades para a sua produção e construção”, até mesmo no contexto multisseriado criando condições para que o aluno em sala de aula possa estar em contato com a diversidade de conhecimentos que existem na sociedade.

As escolas de classes multisseriadas foram os primeiros tipos de escolarização existente no Brasil não apenas na zona rural como também na periferia da zona urbana. Esta turma une alunos com níveis de aprendizagem, e idades diferentes em apenas uma única sala, sendo somente um professor para ensinar.

As escolas na zona rural foram criadas em locais, região que havia muitas crianças residentes a grandes fazendas ou também em localidade que tinha alguma intervenção de políticos e muitas vezes nem era preciso escolas naquela localidade. Não havia seleção para professores, eram indicação de políticos, geralmente os professores era filho dos fazendeiros que doou o espaço para agregar os alunos e denominá-lo de escola.

As escolas ficavam muito longe e como não havia transporte os alunos teria que andar bastante para chegar à escola. Certifica Hage “(...) as escolas multisseriadas, em que pesem todas as mazelas explicitando, tem assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria os sujeitos no campo”. (HAGE, 2005, p.4)

Diante desta perspectiva esta pesquisa insere-se em estudos que buscam evidenciar a organização do ensino em classes multisseriadas e assim contribuir para romper com o silêncio sobre a educação rural nas pesquisas é um dado histórico que se torna preocupante [...] (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p.8)

Para o desenvolvimento da pesquisa que está em andamento à metodologia é de abordagem qualitativa por permitir o contato do pesquisador com o ambiente e o espaço a ser

estudado e investigado. E participando juntamente com os sujeitos da pesquisa para melhor desenvolver a pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

A Educação Pública no Brasil por alguns anos foi destinada apenas para as pessoas da elite, os menos favorecidos, principalmente àquelas pessoas que residiam na zona rural não tinha acesso à educação. Entretanto, quem morava na zona rural não estudava, porque a ideologia discutida era que para trabalhar na terra com a enxada, colheita, plantio não precisava de estudos. Como ressalta Fernandes que “gente da roça não carece de estudos, isso é coisa de gente da cidade”. (FERNANDES, 2006, p.16)

A educação em especial para a população do campo tem conquistado um espaço muito importante na sociedade a partir da luta dos movimentos sociais, que lutaram/lutam por reformas agrárias e direitos sociais dentre eles a educação para os camponeses. A educação do campo está vinculada aos trabalhadores e trabalhadoras sem terra, sem trabalho, dispostos a reagir, a lutar, evidenciando a necessidade da compreensão do campo como: [...] lugar de vida, onde as pessoas podem mora, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural [...] (FERNANDES, 2011:137).

A organização em favor da educação do campo é recente, iniciada com os movimentos sociais, com reflexões e indagações a partir da década de 90. Em 1997, realizou-se um evento que serviu como marco para a criação da concepção de educação do campo, com liderança pelos integrantes do chamado “Movimento de Educação do Campo No Brasil”, com discussões voltada para a educação do campo.

Neste mesmo ano foi realizado o (I ENERA) Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, neste foram apresentadas várias experiências que foram desenvolvidas na Educação do Campo por meio dos movimentos sociais. É válido ressaltar que o MST foi o Protagonista, mas contou com o apoio e parceiros do Fundo das Nações Unidas para educação (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO), da Universidade de Brasília (UnB) e da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Com este encontro as entidades parceiras do evento levaram a provocar o MST a “levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro” (CALDART, 2012, p. 258)

Em 1998, foi realizado I Conferencia Nacional: por uma Educação Básica do Campo, promovida pelo MST e por outras organizações e instituições para melhor entendimento da

relação campo-cidade, que a Educação garante, busca a superação da dicotomia urbano-rural. Como afirma Caldart, “um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e que vive no e do campo”. (CALDART, 2004, p.1). Por outro lado, os autores Kolling, Nery e Molina afirmam, no texto-base para a I Conferência Nacional que: [...] o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou agropecuária; a indústria chega ao campo e aumentam as ocupações não agrícolas. (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p.37). As discussões que enfatizam a compreensão de campo apresenta a ideia que o campo não é apenas o lugar de plantar/colher e criar animais para poder promover a alimentação do ser humano e sim de saberes, cultura, território, diversidade e vida.

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) criou um Grupo Permanente de Trabalho de Educação, no mês de agosto de 2004, dando apoio para subsidiar ações para a realização desta Conferência. Posteriormente foi instalado a Coordenação Geral de Educação do Campo no MEC, juntamente com a (SECAD) Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. A “Articulação Nacional” deixou de existir sendo substituído pela Coordenação Geral da Educação do Campo. A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo aconteceu em julho de 2004 com parceira dos movimentos e instituições ligadas aos trabalhadores do campo.

A LDB nº 9.394/96 marco importante para as ações que buscam modificações nas escolas do campo. Em seu artigo 23, retrata a possibilidade da Educação Básica para as escolas do campo ser organizadas de diferentes formas, por “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios” [...] (CARNEIRO, 1998, p.90).

Além de que, no 2º parágrafo desse artigo determina a adaptação do calendário “as peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (Ibidem). Além da organização do tempo, o artigo 26 admite prosseguir na questão curricular, da inclusão das “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. (Ibidem, 1988, p.98). Outro capítulo que enfatiza a Educação do Campo na LDB é o artigo número 28, que aborda a especificidade do campo e afirma as adequações necessárias para que a educação básica aconteça de qualidade.

Em 2000 muitas conquistas que veio da mobilização dos movimentos sociais do campo com a Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo.

Em 2008 há aprovação da Resolução CNE/CEB nº. de 28 de abril que estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para atender a educação do campo. Desta forma, as políticas públicas sobre a educação do campo se abrigaram no bojo de dois Ministérios (MDA) Ministério do Desenvolvimento Agrário por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma (PRONERA) com o objetivo de propor o desafio para que os jovens e adultos das áreas de reforma agrária que não tiveram acesso à alfabetização e elevação de níveis de escolaridade possa ajudar e do MEC e por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECADI).

Importante também à inclusão da educação do campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, por meio da Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010, da câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, (CNE/CEB) (Brasil, 2010) e do decreto presidencial nº 7.326/2010, que institucionalizou o PRONERA como fermenta de implantação de políticas de educação do campo, como também projetos de educação de jovem e adulto curso de especialização lato sensu e abertura para cursos de pedagogia da terra.

Segundo as Diretrizes Complementares para a educação do campo em seu artigo primeiro diz respeito ao que se entende por populações do campo: [...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras e outros [...]. (BRASIL, 2010, p.1).

A concepção de Educação do Campo surgiu pelos movimentos sociais de trabalhadores e trabalhadoras camponeses no I (ENERA) em 1997 que as primeiras discussões aconteceram, posteriormente foi sistematizado por alguns autores, como:

Bernardo Mançano Fernandes, Miguel Arroyo, Mônica Castagna Molina, Roseli Caldart entre outros.

Desta forma se constituiu a proposta “Por Uma Educação do Campo” com lutas dos povos por políticas educacionais e projeto de campo necessário àqueles que vivem e trabalha com a terra e que tem direito à educação e uma educação que seja no e do campo, segundo Caldart “no: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive, do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com participação, vinculada à sua cultura, e as suas necessidades humanas e sociais”. (CALDART, 2011, p.149/150)

É importante defender o direito de uma educação para os povos do campo, visto que por muito tempo foi pautada no modelo de educação urbano. Para tanto, não basta ter escolas no campo, tem que ter políticas públicas específica para atender as especificidades, além do

que é imprescindível construção de projeto políticos pedagógicos vinculados aos desafios, aos sonhos, a história e a cultura do povo trabalhador do campo, que tem direito de uma educação de qualidade.

Entretanto, na perspectiva de uma educação voltada para a população campesina que vive no e do campo, como exibem Kolling, Nery e Molina (1999) pode considerar que o texto base da I Conferencia assegura que: “Não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir Escolas do Campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura, e as necessidade humanas e sociais”. (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999, p.29)

Assim, diante das reflexões sobre a história, o avanço da Educação do Campo, a luta foi dos movimentos sociais que se organizaram em favor dos direitos como também da universalização da Educação do Campo, como certifica Arroyo “Os movimentos sociais não apenas reivindicaram ser beneficiários de direitos, mas ser sujeitos, agentes históricos da construção de direitos”. (ARROYO, 2008, p.162). Muitas, discussões sobre a educação do campo e documentos que ajudaram/ajuda a enfatizar a importância da educação do campo com o intuito de propor uma escola no/ do campo, feita pelos sujeitos que nela vivem e trabalham. (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA.)

DADOS PRELIMINARES SOBRE A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE VALENÇA BAHIA

O município de Valença localiza-se na região costeira do Estado da Bahia, também conhecida como costa do Dendê. Valença apresenta um índice populacional e territorial com extensão de 1.192,614 Km². Segundo o censo de 2015, sua população residente era de 96.507 mil habitantes, tendo a maior parte da população concentrada na zona urbana.

A educação do município abrange todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio) sendo de responsabilidade do município a Educação Infantil e o Ensino Fundamental séries iniciais e finais.

Os estudos sobre a educação do campo se intensificaram a partir de 1990 com Conferências Nacionais por uma educação básica em escolas do campo, fóruns, criando conselhos, Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, grupos de estudos, decretos dentre outros.

Por meio do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA), no Guaibim foi construída

uma unidade escolar rural, além desta já existem mais duas creches aprovadas por este programa para atender a educação do campo precisamente nas comunidades de Cajaíba e Orobó, estas empenhadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ressalta que a educação infantil nas escolas do campo, as crianças em idade de creche e pré-escola são atendidas na maioria em classes multisseriadas.

Atualmente as crianças campesinas são atendidas em sua maioria nas escolas do ensino fundamental situação que vai de encontro ao artigo 2º § 2º das Diretrizes Operacionais do campo, qual esclarece que “em nenhuma hipótese serão congregadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”.

A Constituição federal de 1988 em seu artigo 208, no inciso I, preconiza a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

O município oferece o Ensino Fundamental na perspectiva do Ensino Regular e na modalidade de Jovens e Adultos em sistema de aceleração da aprendizagem para aqueles que não conseguiram terminar seus estudos na idade própria.

Atualmente, os professores que trabalham nas comunidades rurais retornam todos os dias para suas casas, ao contrário, tem aqueles que residem na própria localidade que trabalha. Vale ressaltar que esta é uma realidade que antigamente não acontecia, pois eles passavam a semana inteira na localidade onde trabalhavam, pois não tinha condições e nem transporte para voltar todos os dias para suas residências, devido à precariedade de algumas estradas, estradas vicinais, distância, sem contar nos períodos de chuvas com todas essas limitações os educadores não conseguiam chegar até as escolas e os alunos acabariam ficando sem aulas.

Quanto ao calendário escolar para se adaptar a realidade da comunidade do campo nem sempre é possível, pois nos períodos de colheita dos produtos agrícolas principalmente o cravo da índia, os filhos dos agricultores vão para colheita ajudar seus pais. Situações que às vezes fogem da realidade da escola, visto que tanto a chuva como as colheitas afetam muitas as localidades do município.

Assim sendo, a organização do calendário deverá ser organizada com uma estruturação diferenciada na oferta do ensino do campo na perspectiva da pedagogia da alternância buscando unir a teoria com a prática com as atividades do cotidiano rural dos alunos.

A ideia de que a vida ensina tão quanto a escola está discutida à pedagogia da alternância e assim o aprender por meio do concreto e a partir das experiências familiares e de diversas situações colaborariam para um melhor aproveitamento do tempo pedagógico com a

garantia da aprendizagem de melhor qualidade, como enfatiza Queiroz que [...] a Pedagogia da Alternância tem sido uma das muitas maneiras que os povos do campo têm encontrado para construir uma verdadeira educação do campo [...] (2002, p.14)

Nos últimos anos foram construídos alguns infocentros para o acesso às tecnologias e Comunicação (TICs) ao município, anexos a várias escolas com equipadas com alguns computadores, porém não tem acesso à internet. No entanto, não atende a escolas do campo, quilombolas e muitos menos a educação especial e atualmente, nenhum infocentro funciona.

Com as exigências da LDB 9.394/96 que todo profissional para estar em sala de aula teria que ter o Magistério, em 1999 a Secretaria de Educação do município ofereceu a oportunidade para os professores que eram considerados leigos estudar o Magistério cursando o PROFORMAÇÃO (Programa de Formação de Professores em Exercício), principalmente aqueles profissionais que lecionava nas escolas do campo. Ao terminar o Magistério muitos iniciou a graduação a maioria em instituições privadas, à distância e em instituições pública pelo Projeto Rede UNEB 2000. Sendo que os estudos foram realizados no próprio município.

As políticas públicas presentes no município de acordo com a LDB (1996) e o PNE (Plano Nacional de Educação) este que é um instrumento global que orienta a educação do país. Os principais programas que estão inseridos no município tanto na educação urbanística como na educação do campo, são: o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola). A partir deste programa muitas escolas melhorou a estrutura física como também a pedagógica.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que tem o objetivo de promover conquista da cidadania pelos beneficiários como também permite que todos os envolvidos participem na escolha do livro. Para a educação do campo era trabalhado com a coleção “Girassol”, para o ano em curso foi escolhido a “Coleção Campo Aberto”, esta apresenta uma proposta pedagógica segundo análise de autores que discute a temática é adequada à realidade dos alunos inseridos no contexto da educação do campo.

O município também adquiriu o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), caminho da escola por meio da Resolução nº 3 de 28 de março de 2007, que tem como objetivo de atender aos alunos que residem nas áreas rurais e que depende de um transporte para chegar à escola. Inicialmente, este programa era apenas pra ensino fundamental, hoje já beneficia os alunos da educação infantil e ensino médio que residem nas áreas rurais.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) está presente na educação do município em estudo a partir da Lei nº 11.947 de junho de 2009, que determinou que os

poderes públicos tivessem que comprar no mínimo 30% da merenda escolar de agricultores familiares vinculados ao projeto.

O município também adquiriu o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), este projeto que como objetivo afastar-se crianças e adolescentes menores de 16 anos do trabalho precoce, exceto na condição de aprendiz a partir de 14 anos. Com extinção do PETI, atualmente foi implantado o programa de Serviço de Convivência Social, neste programa são desenvolvidas atividades com crianças, familiares e comunidade, com o intuito de fortalecer vínculos e prevenir de situações de riscos e exclusão social, em especial a violência doméstica e o trabalho infantil. As atividades que são desenvolvidas são socioeducativas sendo a responsabilidade da manutenção e organização do programa o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) do município.

O Programa Mais Educação sobre o Decreto nº 7 083 de 27 de Janeiro de 2010, faz parte da educação do município abrange tanto a zona rural como zona urbana com desígnio de “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”.

Em relação à proposta pedagógica para serem desenvolvidas na sala de aula com a finalidade na aquisição da aprendizagem e a construção do conhecimento, foram adquiridos alguns programas, tanto para as escolas da cidade como do campo tais como: Projeto Trilhas, que foi criado em 2009 com o intuito de ajudar o professor na leitura/ escrita e oralidade dos alunos. A Escola Ativa, criado especificamente para educação do campo com turma multisseriadas, com o objetivo de melhorar o desempenho das escolas multisseriadas do campo. Teve o Pró Letramento programa de formação continuada para os professores com o objetivo de uma educação de qualidade com foco na aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental.

Atualmente, o município de Valença fez adesão no ano de 2013, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), reafirmando o compromisso de alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade. Também o Pacto com os municípios desde 2012 em parceria com o governo do Estado da Bahia, trabalhando a proposta de Didática para Alfabetizar por meio do Letramento e a proposta de Alfabetização Matemática.

As escolas que fazem parte do município de Valença que estão localizadas na zona rural desde Educação Infantil ao 5º Ano e também a modalidade Educação de Jovens e Adultos. O total de alunos que fazem parte deste contexto no município são 4.582 (quatro mil

quinientos e oitenta e dois) alunos, sendo do 1º Ano ao 5º Ano 3.476 (três mil quatrocentos e setenta e seis) alunos e da Educação Infantil 1.106 (mil cento e seis) alunos.

As classes multisseriadas da zona rural do Ensino Fundamental são 142, (cento e quarenta e duas), sendo que 67 (sessenta e sete) são com Educação Infantil e 75 (setenta e cinco) sem a Educação Infantil. Vale ressaltar que existem escolas independentes, pois não pertencem a nenhum sistema e estão localizadas na zona rural, no total de 8 (oito). Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos 8 (oito turmas) e classes seriadas 47 (quarenta e sete) alunos. O município de Valença divide as escolas da zona rural por subsistema sendo composto por 10 (dez) e escolas independentes como mostra a tabela abaixo:

Tabela I (Classes Multisseriadas de cada Subsistema)

Subsistemas	Total de classes	
	Multisseriadas	Regular
Baixão	12	2
Derradeira	24	8
Entroncamento	11	4
Gereba	19	8
Jequiriça	11	6
Maricoabo	11	14
Orobó I	17	4
Orobó II	15	4
Piau	15	2
Serra Grande	7	8
Escolas Independentes	4	4
Total	146	64

Fonte: Secretaria de Educação de Valença – Bahia/ Organização: SANTOS, D. P. dos, 2016

Diante dos dados apresentados percebe que o número de classes multisseriadas no município em estudo é amplo, segundo Araújo (2007, p.5) [...] a existência de escolas com turmas multisseriadas no meio rural do Brasil é uma realidade que precisa ser vista e trabalhada [...].

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa está em andamento diante dos estudos realizado instigou a aprofundar o conhecimento e a organização acerca da Educação do Campo no município de Valença no contexto multisseriado. Ressalta que o município em estudo apresenta um número amplo de escolas multisseriadas, estas que em sua maioria fica localizada na zona rural.

A educação do campo apesar das dificuldades que existem o município de Valença tem adquirido avanços significativos na estrutura da escola, material didático bem como os programas que são ofertados para os alunos que estão inseridos nas escolas do campo, ou seja, toda a comunidade que vive no e do campo. As escolas da educação do campo em sua maioria são compostas por classes multisseriada.

Para a realização das primeiras análises os estudos assinalam que é preciso melhorar o atendimento educacional para os alunos que residem em áreas rurais, visto que muitos alunos ainda encontraram dificuldades para chegar às escolas principalmente nos períodos de chuvosos devido às estradas não terem condições de o transporte chegar até a escola.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Joana D'arc do Socorro Alexandrino de Araújo. **A escola rural brasileira: vencendo os desafios nos descaminhos do tempo**. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_03_2006.PDF. Acesso em 20 de Abril de 2016.
- ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de Abril de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 18 de abril de 2016.
- _____, Decreto Lei n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 18 de abril de 2016.
- CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-266.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítica – compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: vozes, 1998.

FERNANDES, Bernando Maçano. Diretrizes de uma caminhada. In: Arroyo, M. G; Caldart, R. S.; Molina, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 133 – 145.

FERNANDES, Bernando Maçano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília/ MDA, 2006.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M.C. **Por uma educação básica do campo**. Brasília.1999.

HAGE, Salomão Mufarrey. **Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Região Amazônica**. In. HAGE, Salomão Mufarrey (Org.). Educação do Campo na Amazônica: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005, pp. 42 – 60.

ALFABETIZAÇÃO: RUMO A LIBERDADE DO SER SOCIAL

Isabel Maria Ramos Souza²⁴

Resumo

Este trabalho acadêmico realizado através de pesquisa bibliográfica e exploratória visa compreender a alfabetização como processo eficaz e principal, servindo de base pra avanços individuais, objetivando o bem coletivo. Na alfabetização, as dificuldades que se somam tornam-se um gatilho para o analfabetismo, que além de injusto, é uma forte ameaça a ordem econômica, social e política de um povo. O fato de estar na periferia do mundo, dá ao Brasil, em particular, a condição de apenas reproduzir um modelo educacional que não tem sido eficaz e que perdura há séculos, o que comprova os altos índices de repetência. Lidar com tal problemática é um verdadeiro desafio para os educadores e educandos das classes de alfabetização do ensino fundamental. As obras de Paulo Freire, Enrique Dussel, Magda Soares e Regina Leite Garcia embasaram e enriqueceram este trabalho, assim como, abriram novos horizontes para a compreensão desta temática tão cheia de nuances, sucessos e insucessos, que é a alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Analfabetismo. Libertação.

EMBASAMENTO TEÓRICO

Reconhecer que a educação é o que impulsiona a mudança da condição de oprimido para sujeito do quefazer²⁵, atuante na sociedade, é um passo muito importante que a humanidade deu através dos estudos filosóficos e científicos ao longo de sua existência.

Enrique Dussel²⁶, em seu livro *Filosofia da Libertação na América Latina*, trata perfeitamente essa temática, principalmente no capítulo em que versa especificamente sobre a Pedagogia, que segundo o autor, é uma das três categorias filosóficas para Libertação.

Na Pedagogia, Dussel põe em xeque a dominação dos mestres sobre os discípulos e dos pais sobre os filhos. A relação Pai-Filho; Mestre-Discípulo descrita, prima a troca dos

²⁴ Graduada em Pedagogia pela faculdade Dom Pedro II e em Normal Superior pela FTC- Faculdade de Tecnologia e Ciências; pós-graduada em Psicopedagogia e Alfabetização e Letramento pelo ISEAC- Instituto Superior de Ensino Afonso Cláudio. É Professora alfabetizadora no município de Camaçari e pesquisadora do NEPEC - Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais de Camaçari Prefeitura Municipal de Camaçari- SEDUC. beoparda@yahoo.com.br

²⁵ No seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1968), Paulo Freire utiliza o termo *homens do quefazer* conceituando os sujeitos que agem e refletem respeitando a ação e reflexão do outro, visto que tem como compromisso a Libertação.

²⁶ Enrique Dussel nasceu em 1934, na Argentina. No início da década de 1940 pertenceu à Ação Católica. Em 1957 foi para Espanha, onde fez doutorado em Filosofia. Entre 1959 e 1961 residiu em Israel, onde trabalhou como carpinteiro e pescador. Após esse período, retornou à Europa, primeiro pra estudar Teologia na França e depois, História na Alemanha. A partir de 1969, passou a dar aulas de ética filosófica na Universidade Nacional de Cuyo, na Argentina. Entre 1971 e 1974 publicou mais de vinte livros e artigos. Em 1975, juntamente com a família, partiu para o México, onde reside até hoje. É um dos fundadores e ativo membro participante do CEHILA. Autor de vasta obra bibliográfica e um dos principais nomes da Filosofia da libertação.

saberes de ambos e não a exaltação de uma das partes em detrimento da outra. Tais características observadas partem do conceito de Totalidade do Eu sobre o Outro e da alteridade da convivência com o Outro.

Na Totalidade o Eu (Europa) é o centro de todo desenvolvimento, ou seja, é o berço da civilização e da cultura. Já o restante do mundo resume-se a periferia (África, Ásia e América Latina). Na alteridade as culturas conversam entre si e se complementam, pois neste "modelo" não há centro e periferia. Portanto, supera-se a dominação e o face a face dá espaço a relação de abertura ao outro.

Neste momento podemos notar a crítica ao modelo educacional que temos, assim como é notável em Freire (1968). O termo Aluno dá espaço ao Ser com luz, dotado de inteligências, pensares e conhecimentos prévios, ou seja, um Ser em potência outrora desprezado. Deste modo há assim uma Pedagogia do Oprimido e não uma pedagogia do opressor/dominador para o oprimido/dominado.

Parafraseando Dussel e Freire, ninguém melhor que o próprio oprimido para libertar a si e ao opressor. Até hoje trazemos conosco os resquícios do tipo de colonização que tivemos, a exploração das riquezas da América Latina e mais especificamente do tipo de povoamento feito no Brasil.

Observar esse cenário especificamente brasileiro nos possibilita a compreensão do modelo de Educação vigente até o momento, pois a elite tem as melhores condições e desde muito cedo é educada e formada para continuar com o exemplo de opressão/dominação, submetendo o outro, o oprimido a seu bel-prazer.

O que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos.²⁷

É um ciclo vicioso de opressão/dominação, trazendo consigo uma educação para o oprimido/dominado, onde sabemos muito bem quem está acima do processo e quem está abaixo na escala de poder e isso se repetirá até tomarmos posse da força libertadora presente na Educação e que ainda não sabemos nos instrumentalizar e utilizar.

O sistema educacional atual tem característica excludente e a escola, com seu papel de ferramenta ideológica, é usada para manutenção do mesmo. Isso é tão visível e perceptível que os estudantes das classes populares desistem de aprender a ler e escrever. Nestes casos a Alfabetização torna-se um obstáculo intransponível.

²⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p.190

Os educandos saem da escola desesperançosos e o insucesso se faz presente. No início, quando adentraram o ambiente letrado trouxeram perspectivas que foram se exaurindo ao longo do percurso e ao saírem levam consigo "a certeza da sua incapacidade"²⁸.

O fato de ser professora alfabetizadora me proporcionou observar o público que me refiro. Os estudantes do 1º ciclo dos anos iniciais da Escola Ilda Leal Ulm da Silva são oriundas dos bairros do PHOC II e Buri Satuba, com raras exceções de outras localidades. Filhos de pais separados; pertencentes a faixa social de baixa renda; beneficiários do programa do governo federal Bolsa-família; pertencentes a famílias cujo grau de instrução vai até o ensino fundamental I, salvo raras exceções; a formação familiar em grande parte é ampla e tem como provedores principais os avós²⁹.

Segundo Dussel³⁰ "O mundo, ao contrário, em espacialidade ou totalidade de entes numa certa proximidade ou distância (desde o outro na proximidade primeira), privilegia o 'passado' temporal como o 'lugar' onde nasci. O onde nasci é a predeterminação de toda outra determinação".

As dificuldades no processo de alfabetização são gatilhos para o analfabetismo, que além de ser uma injustiça, é ameaça forte a ordem econômica, social e política de um povo. Lidar com tal problemática torna-se um desafio para os educadores dessas classes de aula. Uma vez que o mesmo terá de dar conta de diversos universos contidos em cada educando, pois além de trazerem consigo suas próprias histórias, a junção dessas origina o universo maior das salas de aulas de alfabetização.

As salas de aulas dos educandos do 1º ciclo dos anos iniciais são ambientes alfabetizadores, construídos pelos educadores e por aqueles, cuja faixa etária é dos seis aos 10 anos. Devido à idade terá de proporcionar aprendizagens sem dispersá-los.

A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos são elementos que auxiliam o processo de alfabetização. Atrelado a isso, o cuidado da secretaria e da gestão escolar na formação de cada classe poderá favorecer a alfabetização e diminuir o índice de repetência que ocorre no último ano deste ciclo, o 3º ano.

Estudos e pesquisas feitas acerca do processo de alfabetização e seu fracasso revelam dados resultantes da observação de diferentes áreas do conhecimento, são elas: Psicologia,

²⁸ GARCIA, Regina. **Alfabetização dos alunos das classes populares ainda um desafio**. São Paulo: Cortez, 2012.

²⁹ Dados que possibilitaram esta caracterização foram extraídos das fichas de matrícula, pasta individual dos estudantes, registros as reuniões de pais e responsáveis e observação do cotidiano dos estudantes e família. .

³⁰ DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. São Paulo: Edições Loyola e Editora Unimep, s/d.

Linguística, e Pedagogia, cada uma isoladamente. Nesta perspectiva o insucesso explica-se variando em questões particulares do estudante, do educador, do método, do material didático, do meio e do contexto cultural.

A alfabetização é complexa, plural e multifocal, necessita de inter-relações entre todas as áreas do conhecimento para que ocorra a colaboração e integração das mesmas e assim os sujeitos do processo se articulam e compreendem a dinâmica do processo.

Partindo do princípio que a alfabetização engloba capacidade e destreza ao ler e escrever, concluímos que tais aptidões se dão em caráter autônomo. O indivíduo que compreende a escrita e a leitura como ferramentas de análise e de nova forma de estar no mundo, faz neste momento uma transição do estado de inércia social para ser atuante nos setores políticos e econômicos de uma nação.

Vivenciamos cada dia a imposição de ideias, a marginalização de pessoas, a pressão da classe dominante sobre a dominada, visando a manutenção do poder. O poder de decidir, de oprimir, de se beneficiar em detrimento do bem estar comum, e de não oferecer ao outro (oprimido) alternativas para mudar este cenário.

O fato de não oferecer alternativas para que as classes oprimidas revertam a sua situação é na verdade um grande tolhimento do direito de desenvolver o pensamento crítico que auxilie a compreender a dinâmica deste sistema.

Embora as ações contrárias ao pensamento que visa mudanças existam. O oprimido através da educação torna-se sujeito do que fazer e juntamente com seus pares, liberta a si mesmo e ao próprio opressor, considerando que oprimido e opressor segundo Hegel, se completam numa relação antagônica, ou seja, o opressor só existe por conta da existência do oprimido.

A relação oprimido e opressor é conceituada por Paulo Freire como necrófila, pois expõe a ação opressora e seu caráter de falsa generosidade que mantém a ordem posta, tentando "comprar" a sua própria paz.

A ação de quem visa a manutenção do poder é extremamente estratégica e inteligente. Se existe algo referente a libertação que seja bastante poderoso e eficaz, segundo Freire, é o diálogo. O opressor imediatamente toma a postura de bloquear os canais dialógicos entre as classes oprimidas, e o faz através da ação antidialógica.

O antidialógico, dominador, nas suas relações com seu contrário, o que pretende é conquistá-lo, cada vez mais, através de mil formas. Das mais repressivas às mais adocicadas.³¹

As características da ação antidialógica são: a conquista, divisão para a manutenção da opressão, manipulação e a invasão cultural. Estas chocam diretamente com a teoria da ação dialógica descrita por Paulo Freire, que tem como características os seguintes pontos: colaboração, união, organização e síntese cultural.

Refletir sobre cada característica da teoria antidialógica que é desenvolvida e aprimorada a cada dia, requer devida atenção, pois o fato de viver em sociedade sob a orientação e opressão das classes dominantes, confirma o teor de eficácia da mesma.

Se uma análise for feita, concluiremos que a teoria dialógica é a ação contrária e combativa a ação antidialógica e que só se tornará possível com a total conscientização do oprimido, única e exclusivamente através da educação.

A referida educação não é a educação bancária, porque essa é mais um instrumento da opressão, pois apresenta as características narradoras e dissertadoras.

A educação bancária é aquela cuja prática se baseia no "depósito" de conteúdos nas "vasilhas". O sujeito narrador que deposita conteúdos é o professor, que através da narração conduz os estudantes à memorização mecânica do conteúdo narrado, conteúdo esse que é vazio, oco, alienado e alienante. Tal ação jamais conscientizará alguém.

Na educação bancária reflete-se a "cultura do silêncio" onde somente o educador educa, é o detentor do saber, é o que pensa, é o que diz a palavra, é o que disciplina, é o que opta, é o que atua, é o que escolhe os conteúdos programáticos, enfim, é o sujeito do processo. Enquanto que os educandos são os pensados, os que escutam, os disciplinados, os que seguem as prescrições, os que têm a ilusão de que atuam, os que se acomodam e adaptam as determinações, ou seja, os meros objetos.³²

Quanto mais essa educação bancária se der, menos consciência crítica terão os educandos. Visto que o professor detém o saber, este dá, entrega, leva, transmite-o e o aprendiz por sua vez o arquiva e adapta-se com postura passiva e ingênua, anulando cada vez mais seu pensamento crítico e capacidade de refletir frente ao que lhe é apresentado, eis o objetivo do opressor, alcançado com sucesso.

A educação que liberta proporciona criticidade aos educandos outrora denominados alunos, ou seja, seres sem luz. Ao contrário da educação bancária, temos a Educação que

³¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p.186.

³² Cf. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

liberta, que proporciona reflexão e ação, que modifica e que é a base da real mudança dessa ordem opressora a que tanto se critica.

O quefazer pedagógico é o que moverá a Educação, porque uma vez que o educador não se coloque como executivo do sistema opressor ou agente de opressão, sua capacidade de gerar mudanças foi despertada.

O professor que persiste em acreditar que sabe e detém o conhecimento, continuará a atuar solitariamente ao passo que fortifica cada vez mais o opressor. Cabe escolher com esmero o caminho a seguir, há duas possibilidades, a saber, ser um oprimido agente de opressão ou ser um oprimido agente da libertação.

Na primeira condição não existe poder de transformação, não poderá libertar a si mesmo, que dirá outrem. A compreensão do processo opressor, desenvolvido pelas classes dominantes se dá mediante a prática da reflexão. Reflete-se sobre algo quando existe a possibilidade de pensar e compreender. Infelizmente nem sempre nos é ensinado pensar, compreender e muito menos refletir.

A ação de transformação promovida pela educação se dá mediante a ação do educador e neste caso específico, pelo professor alfabetizador que facilitará a aprendizagem da leitura e da escrita.

O professor-alfabetizador é o profissional da educação, responsável pelo desenvolvimento e despertar do educando para o mundo letrado, ou seja, alfabetizar é ensinar a ler antes mesmo da palavra, o mundo³³.

A alfabetização é o processo pelo qual o indivíduo passa da condição de analfabeto para alfabetizado, ou seja, lê e escreve com autonomia fazendo as conexões básicas para haver reflexão e compreensão do que foi lido e ou escrito.

Ler e escrever ampliam no ser humano a capacidade de compreender e interagir na sociedade que está inserido, facilitando o processo de libertação própria e do outro. O professor alfabetizador precisa ter consciência do seu papel enquanto agente de libertação. Perceber que seu dia-a-dia é a base que facilitará a aprendizagem e aquisição da linguagem oral e escrita, preparando o educando para ler e, escrever e posteriormente refletir sobre os mais variados temas que lhes sejam apresentados.

No início do processo da alfabetização, o professor em alguns momentos ocupa o papel de escriba, ou seja, escreve palavras e ou textos que o aprendiz ainda não é capaz.

³³ FREIRE, Paulo e MACEDO, **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990

Quando este se torna capacitado para ler e escrever, é com certeza o início do processo de libertação, visto que entre o que se lê e escreve não é necessária interferência de outra pessoa.

De acordo com Magda Soares³⁴ a aprendizagem da língua materna quer escrita, quer oral, é um processo permanente e nunca interrompido. Adquire-se tal capacidade com auxílio da prática educativa do professor. O método de alfabetização escolhido pelo mesmo poderá facilitar ou não a aprendizagem dos educandos. Não significa isso que o foco central passou do educador para o método de alfabetização.

O aprendiz, a família, o/a professor/a alfabetizador/a, a escola, o estado são os personagens desse grande e libertador processo. Compreender que todos esses sujeitos são importantes e tem o seu papel, tornará possível e facilitará o mesmo.

Quando um dos sujeitos se esquece da sua importância e por motivos variados deixa de fazer sua parte efetivamente, a alfabetização não acontece ou origina aqueles casos de analfabetos funcionais, ou seja, decodificam mas não sabem o que leem. Ao não compreenderem a leitura, fazer inferências torna-se impossível. Neste caso, a função de copistas é bem desempenhada, os aprendizes desenham as letras, sem saberem seu significado. Esse cenário se repete durante vários anos.

Alfabetização, Educação e Libertação são indissociáveis. Versar sobre um sem citar os demais é impossível. Mesmo porque, diante de repetições do cenário educacional descrito acima, fica fácil compreender que esse ciclo só será quebrado através da efetivação do ato de alfabetizar.

É necessário ter um significado pra quem está alfabetizando e principalmente para quem está sendo alfabetizado; o compromisso assumido por todos envolvidos na alfabetização, a organização do trabalho escolar e das ações pedagógicas, a responsabilização principalmente do Estado, de reverter esse quadro são nuances do processo.

O intuito de reverter não é tornar-se o EU, o centro do mundo, assim como numa visão eurocêntrica, mas de se permitir e aos seus pares a possibilidade de pensar e construir uma sociedade igualitária, onde todos tenham deveres, mas que também tenham seus direitos respeitados, onde haja distribuição das riquezas, onde o poder não se centralize nas mãos de poucos, onde pelo menos todos tenham uma alimentação digna; onde as pessoas tenham um lar; onde as famílias possam não lamentar a morte de um de seus membros na guerra sangrenta das drogas; onde não haja tanta corrupção porque o governo não será para o povo e sim do povo, onde os idosos depois de tanto trabalho possam gozar de suas famílias e últimos

³⁴ SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.

momentos antes de morrer, onde a vida não seja tão miserável, onde o pai de família não precise levar seu filho de posto em posto procurando atendimento médico, enfim, onde a Educação seja a Libertação dessas mentes que tendem a repetir o mesmo ciclo de falta de oportunidades e desigualdades sociais, econômicas e políticas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. São Paulo: Edições Loyola e Editora Unimep, s/d. (1976 - 80)

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação Crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.

GARCIA, Regina. **Alfabetização dos alunos das classes populares ainda um desafio**. São Paulo: Cortez, 2012.

ATIVIDADES SOCIOCULTURALEDUCATIVAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: A QUEM PODE INTERESSAR?

Olenêva Sanches Sousa³⁵

Resumo

Este trabalho expõe e traz reflexões acerca de um conjunto de experiências pedagógicas realizadas nos Centros Interdisciplinares (CENINT), uma unidade da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, que funcionou por quase catorze anos, até 2016, com a oferta de Educação complementar à escolarização básica. Criada como um projeto inovador, a unidade nunca foi reconhecida, oficialmente, por seus mentores. Na perspectiva de Educação Integral, as Atividades Socioculturaleducativas têm caráter transdisciplinar e são orientadas, teoricamente, pelo Programa Etnomatemática, uma teoria geral do conhecimento, intelectualmente organizado pelo educador brasileiro Ubiratan D'Ambrosio. O texto apresenta-se como um hiperdocumento ao ofertar ao leitor *links* de acesso às publicações do blog e rede social dos CENINT, ilustrando os fatos relatados, que expressam também o sentimento docente de luta por seu reconhecimento e da importância de tornar públicas a sua identidade e proposta pedagógica diferenciada, que marcou a formação integral de adolescentes, jovens e adultos baianos, em vias da defesa de políticas públicas similares para a Educação Básica.

Palavras-chave: Atividades Socioculturaleducativas. Programa Etnomatemática. Transdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Este relato contempla um conjunto de experiências transdisciplinares, as Atividades Socioculturaleducativas, que foram realizadas nos últimos anos de funcionamento dos Centros Interdisciplinares (CENINT), da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA).

Além dessa *Introdução*, o texto desenvolve-se a partir dos seguintes títulos: o primeiro, *Centros Interdisciplinares e Atividades Socioculturaleducativas: história sem início e fim*, relata um pouco da história dos CENINT, desde o início ao fim de seu funcionamento, com foco em suas Atividades Socioculturaleducativas; o segundo, *Atividades Socioculturaleducativas: perspectiva etnomatemática à Educação Integral*, traz o perfil desse tipo de atividade, tendo como base teórica o Programa Etnomatemática; o terceiro, *Atividades Socioculturaleducativas e Centros Interdisciplinares: relato sobre a prática*, apresenta algumas experiências de prática, com referências à realidade de sua oferta nos CENINT, e aponta possibilidades para outros contextos; e o último, *Atividades Socioculturaleducativas de Educação Integral: a quem pode interessar?*, que traz algumas considerações finais.

Os CENINT possuem dois ambientes virtuais, por nós administrados e que continuam ativos, um blog e uma comunidade no Facebook, respectivamente disponíveis em: <<http://centrosinterdisciplinares.blogspot.com.br/>> e

³⁵ Secretaria da Educação do Estado da Bahia. oleneva.sanches@gmail.com

<<https://www.facebook.com/CentrosInterdisciplinares/>>, que ilustram o que aqui está sendo relatado.

CENTROS INTERDISCIPLINARES E ATIVIDADES SOCIOCULTURALEDUCATIVAS: HISTÓRIA SEM INÍCIO E FIM

Os Centros Interdisciplinares (CENINT) foram criados pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), em 2002, com o Complexo Educacional Oscar Cordeiro (CEOC), para ofertar Educação complementar à escolarização básica aos estudantes das unidades deste Complexo. A proposta ousada e inovadora constituía-se na oferta de oficinas e cursos livres no turno oposto, mas nunca foi, oficialmente, regularizada.

Ao longo dos anos, a concepção dos CENINT foi-se ampliando. Em relação ao pedagógico, ao encerrarem suas atividades, em 2016, já tinha sido incorporada à sua proposta a perspectiva de Educação Integral, contemplavam as áreas de Arte, Cultura, Ciência, Tecnologia e Humanidades e ofertavam as Atividades Socioculturaleducativas. Em relação ao público, além dos estudantes do CEOC, composto por mais três unidades devidamente regularizadas e de modalidades distintas, Ensino Médio regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional, incluíram, em seu corpo discente, egressos da rede estadual, que buscavam complementação de seus estudos, tendo em vista interesses diversos.

As Atividades Socioculturaleducativas surgiram pela necessidade de um trabalho que envolvesse um número maior de pessoas, constituindo-se na oferta de atividades pedagógicas de Educação Integral, intra e extraescolares, o que nos levou à concepção da Transdisciplinaridade como princípio, ao estabelecimento de parcerias com instituições culturais, artísticas e científicas e com profissionais de diversas especialidades e à busca de uma ampla teoria de orientação, o Programa Etnomatemática, organizado, intelectualmente, pelo pesquisador e educador brasileiro, Ubiratan D'Ambrosio.

Funcionando no sétimo andar do antigo edifício-sede da Petrobrás, às margens da Baía de Todos os Santos, na cidade do Salvador, o patrimônio, um marco arquitetônico da modernidade no Estado da Bahia dos anos 60, foi sofrendo os desgastes do próprio uso, o que incorreu em problemas em sua rede física de várias ordens, como elétricos, hidráulicos, e na falta de funcionamento de seus elevadores e, conseqüentemente, no esforço coletivo para sustentar as ofertas e a proposta pela boa vontade, em especial, de seu corpo docente.

Professores dos CENINT eram lotados em unidades regulares e neles prestavam seus serviços. Em janeiro de 2014, em consequência de uma solicitação do Governo do Estado à

SEC-BA, motivada por um prêmio do Ministério da Educação (MEC) de dezembro 2013, foi publicada a portaria de criação do CEOC, que teria os CENINT como parceiros, inclusive com a absorção de todo o seu corpo docente, em meados de 2015.

Em 2015, os professores e alunos do CENINT já comemorávamos a chegada da reforma na rede física do prédio. No entanto, em meados do ano, rumores não oficiais já circulavam pelo CEOC de que a tal reforma viria atender à futura ocupação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Com um prédio amplo, inicialmente, a comunidade questionava onde ocorreria essa ocupação, mas, no fim deste ano, os rumores anunciavam uma possível desocupação total das unidades em funcionamento, com a extinção dos CENINT.

Incrédulos com a inesperada novidade, nas férias que antecederam a Jornada Pedagógica de 2016, alguns professores reiteraram a notícia da extinção do CEOC, e, conseqüentemente, dos CENINT, bem como da unidade da EJA e de parte da escola de Ensino Médio, aumentando as incertezas e inseguranças da comunidade escolar. Foram feitas, então, solicitações aos órgãos oficiais para, no primeiro dia da Jornada, esclarecerem os encaminhamentos da nova história e, ainda informalmente, confirmaram a extinção.

Inconformados com o aborto de um projeto tão significativo à vida de muitos, professores dos CENINT iniciamos uma busca por lugares alternativos para relocação da sua proposta pedagógica, o que não foi bem acolhido pela SEC-BA, que questionava, inclusive, a efetividade do nosso trabalho no último ano. A importância dos CENINT pode ser ilustrada nos depoimentos de alguns estudantes, que, mediante autorização, foram publicados nos ambientes virtuais: Robert Araújo, vencedor do *I [e único] Concurso de Poesia CENINT*, entende, poeticamente, que “[...] a contramão encaramos, na ré não estamos, de esperança almoçamos. Nunca fomos mansos, sempre batalhamos, CENINT nós somos, artistas há anos. Assim continuamos, que não dê certo, talvez, mas estamos tentando. E tentaremos, o sol pode acordar tarde, mas nós somos quem faz o tempo.”; Ana Paula, estudante de Dança do Ventre e uma das classificadas no mesmo concurso, expressa também a perda da unidade, declarando que “[...] no meio em que cresci, nunca tive essa oportunidade. Agora que a tenho, da mesma estou sendo privada. Que triste realidade esta que temos de enfrentar, um lugar ímpar como esse não pode findar! Todos devemos as mãos dar, para lutar e reivindicar por esse lugar, afinal não se trata apenas de arte ou educação, trata-se de sonhos sonhados em união [...]”; Thay Angle, da mesma oficina, diz sobre os CENINT que “parecia tão comum e tão igual, apenas mais um, apenas mais um lugarzinho, para passar o tempo. Mal imaginava eu ser tão diferente, novos rostos, novos aprendizados, novos pontos de vista, novos modos de pensar, novas oportunidades.”; Uoston Alcântara, bailarino e atual estudante do Ensino Médio do

CEOC, ex-estudante de Dança Contemporânea e participante do I [e único] *Sarau de Poesia e Leituras com Roda de Conversa*, diz que “a dança dos CENINT me deu a oportunidade de conhecer pessoas diferentes, lugares novos, entrar num grau mais avançado na escola de Ballet, que hoje sou bolsista graças ao que aprendi lá, e na escola de dança da Funceb [Fundação Cultural do Estado da Bahia]. Apesar de dança ser minha vida e meu lar, os CENINT não têm só dança, temos teatro, música, línguas, tecnologia etc. Pergunto-me o que seria de mim se não houvesse CENINT, me pergunto também porque não nos comunicam as decisões que são tomadas e simplesmente nos avisam depois que tudo acontece e determinam nossa vida de uma forma tão agressiva e grotesca [...]”; o egresso Rogério Barros, ator, explica que a unidade é a “grande responsável por ser quem sou, devo ao CENINT toda honraria de minha história, minha formação”, comentando que ela conta “com excelentes professores (profissionais estes, que preenchem muitas vezes não só o papel de educador, como a lacuna de pais, mães e amigos)” e, considerando-a como uma “referência de arteeducação”, avalia que “o fechamento dessa instituição é cometer um crime contra o ensino, contra a arte e contra a formação de um ser digno.”; a egressa Évelin, estudante atual de Urbanismo na UNEB, conta um pouco de sua história nos CENINT, explicando que, “no início me interessei de cara por Inglês, que sempre tive dificuldades no colégio, e Espanhol, que era meu idioma favorito. Além desses, aproveitei para me aplicar em Redação, um item fundamental nos vestibulares da vida... E para completar a semana incluí Educação Matemática, pois sempre gostei muito da matéria. Mal sabia eu como seria divertido, interessante e educativo meu 2008. [...] Isso tudo aconteceu em um ano, e foi só uma pequena parte de todo o conhecimento que obtive através de professores dedicados, funcionários carinhosos e coordenadores atenciosos. Assim como eu, sei que vários alunos se beneficiaram e podem continuar se beneficiando desse projeto.”.

Os adolescentes, jovens e adultos, ao longo de sua permanência nos CENINT, participam de atividades intra e extraescolares de caráter social, cultural e educativo. Esse relato foca as Atividades Socioculturaleducativas CENINT, desenvolvidas em 2015 e 2016, e complementa o relato premiado pelo *Prêmio Professores do Brasil*, em 2013, buscando tornar públicas as suas dificuldades para realização das atividades durante a reforma, suas iniciativas para manutenção da proposta com relocação para outra unidade e, principalmente, atuação diferenciada na Educação do público baiano por eles atendido.

Sem regularização e reconhecimento oficial, os CENINT construíram uma história verídica e exitosa, insegura e criativa, mas sem início nem fim. As Atividades

Socioculturaleducativas servem de referência a nosso trabalho em uma nova escola e é nossa intenção de que sirvam a muitos outros educadores e contextos educativos.

ATIVIDADES SOCIOCULTURALEUCATIVAS: PERSPECTIVA ETNOMATEMÁTICA À EDUCAÇÃO INTEGRAL

Em nossa concepção, as Atividades Socioculturaleducativas contribuem para a melhoria da Educação Básica, especificamente o que está prescrito no Art. 2º, XXIV, XXV, XXVII, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007) e, conforme relatamos em Sousa (2013) para o *Prêmio Professores do Brasil*,

representam uma aproximação da escola com outras pessoas e/ou instituições que desenvolvem estudos/ações de relevância social, cultural, educativa, artística, política, e que se dispõem, espontaneamente, a dialogar com a comunidade estudantil do CEEC sobre temas contemporâneos, passíveis de reflexões, discussões e, obviamente, ampliação do olhar discente sobre a própria aprendizagem e a importância desta para as oportunidades no meio sociocultural e no mundo do trabalho. Igualmente, as Atividades implicam aprendizagens também ao corpo docente e coordenação pedagógica, pelos propósitos explícitos de aprofundar reflexões acerca de questões atuais, que não podem estar às margens do currículo escolar, e de estabelecer uma política de encontro de saberes e práxis intra e extraescolares. (p. 4).

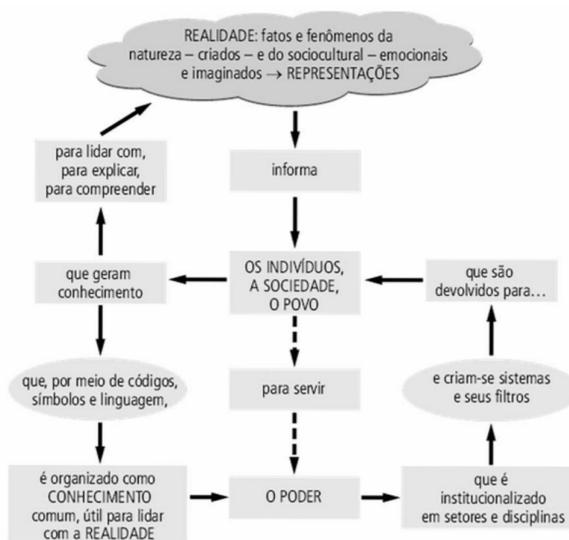
As Atividades Socioculturaleducativas fundamentam-se no Programa Etnomatemática. Em outro relato premiado, o *Prêmio Professor Inovador* da Universidade de Campinas (UNICAMP), afirmávamos, em Sousa (2015), que esse Programa “é uma teoria geral do conhecimento com concepções de cognição e epistemologia do conhecimento matemático, e de currículo, passíveis de contribuição para uma Pedagogia Inovadora.” (p. 1). Esse caráter do Programa pode ser entendido a partir da ideia-base das obras de D'Ambrosio com o desmembramento da palavra Etnomatemática, Etno+Matema+Tica, do qual se pode considerar que os indivíduos criam e desenvolvem *ticas* (*techné*, técnica, arte) para o *matema* (lida, explicação, entendimento) com suas necessidades de sobrevivência e de transcendência, nos diversos *etnos* (contextos naturais, sociais e culturais). D'Ambrosio (2013, p. 51) afirma que o “conhecimento é o substrato do comportamento, que é a essência do estar vivo”, esquematizando o *Ciclo Vital*, no qual a realidade informa o indivíduo, que define estratégias para realizar uma ação, que modifica a própria realidade.

Com a comunicação entre indivíduos, os Ciclos Vitais são compartilhados, ocorrendo a geração de conhecimentos comuns, úteis à sociedade, que, conforme o mesmo autor, pode gerar *matema* para o *etno* do indivíduo e ser expropriado, isto é, organizado intelectualmente,

institucionalizado e filtrado pelo poder, para voltar à sociedade, através do sistema de ensino e outros, como um suposto conhecimento comum, mas que, de tão elaborado pelos especialistas das áreas de conhecimento com diversos interesses, se torna inacessível à maioria, que nem o reconhece, ou até o desconhece, embora o tenha gerado.

Desse modo, neste ciclo de geração, organização (social e intelectual) e difusão do conhecimento, a Educação, como um recurso relevante à difusão, supostamente, deve preocupar-se com o seu papel sociopolítico, especialmente na Educação Básica, que, conforme prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), deve garantir a formação plena para a cidadania. Na perspectiva do Programa Etnomatemática, essa preocupação passa pela atenção ao próprio processo do conhecimento, individual e social, com referências à realidade do indivíduo e de sua sociedade, que inclui a ação e os interesses do poder vigente para que indivíduo/sociedade lhe seja subserviente. Nesse sentido, D'Ambrosio (2013, p. 38) explica que sua “proposta de uma epistemologia adequada para se entender o ciclo do conhecimento de forma integrada pode ser sintetizada no esquema” referente à figura 1, por ele mesmo sistematizado:

Figura 1 - Ciclo do Conhecimento



A figura 1 ilustra os diversos elementos integrados do ciclo do conhecimento, o indivíduo, a sociedade, a realidade e o poder, focando-se na cognição e epistemologia do conhecimento, e, segundo D'Ambrosio (2013, p. 39), “a fragmentação desse ciclo é absolutamente inadequada [...]”. Do ponto de vista etnomatemático, esse ciclo é genérico, caracterizando o Programa como uma teoria geral do conhecimento, que repousa sobre o

princípio da transdisciplinaridade, que, segundo D'Ambrosio (2009, p. 9), reconhece não haver “espaço e tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar – como mais corretos ou mais verdadeiros – complexos de explicação e convivência com a realidade que nos cerca.”. Propõe, então, um novo *trivium* curricular, com base em sua concepção de currículo como estratégia-chave da Educação, com três vertentes: a *literacia*, como instrumento comunicativo para ser funcional na sociedade, a *materacia*, como instrumento analítico para o entendimento de situações novas e o ser criativo, e a *tecnocracia*, como instrumento material para a utilização inteligente do que está disponível.

Tendo em vista essas considerações teóricas, podemos dizer que uma prática inovadora pode buscar orientação no Programa Etnomatemática, desde que se imprimam esforços para a execução de um projeto pedagógico transdisciplinar com referências à realidade, colhendo-lhe as informações e lançando mão dos instrumentos de currículo disponíveis, para atender aos interesses discentes e da sociedade, com respeito à complexidade da sua necessidade/vontade, em vias do bem comum e, como diz D'Ambrosio (2013, p. 83), “de um ideal de Educação para a Paz e de uma humanidade feliz.”.

É nesse sentido de Educação Integral que deve caminhar uma Atividade Sociocultural educativa.

ATIVIDADES SOCIOCULTURALEDUCATIVAS E CENTROS INTERDISCIPLINARES: RELATO SOBRE A PRÁTICA

O ano de 2015 foi bem atípico aos CENINT e podemos dizer que todas as atividades foram itinerantes, buscando acompanhar a reforma e acomodar-se nos espaços disponíveis que variavam a cada dia, em todo o CEOC. O trabalho passou a ocorrer em qualquer andar, em qualquer sala, em qualquer espaço livre no momento, com arrumações de móveis e materiais diversos e limpezas emergenciais para que as atividades se concretizassem.

A criatividade docente pesou para que ofertássemos, mesmo que precariamente, as oficinas e cursos. Como estratégia à viabilização das Atividades Sociocultural educativas, buscamos espaços alternativos, dentro e fora do CEOC e virtuais. Assim, garimpamos algumas atividades, com base nessas estratégias, para esse breve relato.

As parcerias são bem-vindas às Atividades Sociocultural educativas e o encontro com a equipe de mediação cultural do Teatro Sesc Senac Pelourinho trouxe muitas oportunidades artísticas e culturais ao nosso público, pois além do espaço alternativo extraescolar, há todo um material impresso ilustrativo e pedagógico, além do acolhimento dos mediadores: em

janeiro, tivemos a oportunidade de assistir ao espetáculo baseado em obras de Ariano Suassuna; em abril, de recebermos do Teatro uma formação de professores em Mediação Cultural; em julho, desfrutamos do projeto nacional Sonora Brasil; em outubro, fomos ao espetáculo Boi de Piranha e ao show do Scambo; e em novembro, assistimos a O pássaro do sol. Na área de Ciência e Tecnologia, a parceria com o Centro de Visitação Pituáçu Solar, um museu para aprendizagens sobre energia solar fotovoltaica proporcionou a diversos estudantes das 7ª e 8ª visitas, em maio. A atividade prevê acolhimento e acompanhamento mediado, transporte, espaço alternativo e aprendizagens em turno oposto à escola regular. Na área de Humanidades, a parceria ocorreu com as unidades CEOC e com a Associação dos Magistrados da Bahia (AMATRA-5) para um ciclo de palestras sobre Direito do Trabalho, especificamente, Terceirização, em agosto, Trabalho Doméstico, em setembro, e Trabalho Infantil, em outubro. As atividades foram amplamente divulgadas, no portal da A MATRA, em todas as ocorrências, pela SEC-BA, NRE-26, Ministério Público Federal, e tinham o propósito de dar início a um projeto pedagógico para o ano letivo seguinte.

Na área de linguagens, lançamos o I Concurso de Poesia CENINT, a partir de diversas parcerias pessoais e institucionais, para a formação de uma comissão julgadora e captação de prêmios para doação de um kit cultural aos poetas classificados, em especial uma oficina de poesia e a ida a dois espetáculos teatrais, Plural, com os menores, e O cabra que matou as cabras, com os jovens e adultos. A virtualidade da atividade proporcionou ampliação do contexto de abrangência do CEOC para toda rede estadual, com divulgação no Portal SECBA. Como dissemos em Sousa (2015, p. 11), “o projeto partiu de um problema real, que era a ausência do componente Literatura no currículo dos CENINT, intensificado pela ausência de parceiros intraescolares, envolvidos nos trâmites de suas vidas funcionais, que nos obrigou a virtualizar a atividade, integralmente [...]”.

Motivados pelo concurso, organizamos o I Sarau de Poesia e Leituras com Roda de Conversa, envolvendo poetas classificados e novos, um varal de poemas para leituras e brindes, e apresentações de Dança Contemporânea e Dança do Ventre dos CENINT, divulgado pelo portal da Secretaria de Comunicação Social da Bahia, e com cobertura da Assessoria de Comunicação da SEC-BA, conforme seu portal, e um Encontro Poético, dentro da programação da XIV Mostra Anual CENINT.

Sobre as experiências, reafirmamos com Sousa (2015, p. 11-12) que não havia definição curricular e que elas sofreram contestações e resistências e, tomando como exemplo o concurso, destacamos alguns conceitos-chave etnomatemáticos nele envolvidos:

o *Ciclo Vital*, com claras informações das realidades, processadas intelectualmente e transformadas em ações poéticas, com potencial para modificar a realidade, dos próprios poetas e de outros conviventes; a poesia como uma Etno+Matema+Tica, uma vez que se presta como técnica ou arte de conhecer, entender, lidar com o ambiente que cerca o poeta; e o *Ciclo do Conhecimento*, com a geração de conhecimentos a partir da realidade do poeta, que foram organizados e difundidos.

Além disso, ainda conforme Sousa (2015, p. 13),

Nossas experiências nos permitem dizer que ações pedagógicas inovadoras só podem ser desenvolvidas num grupo bem identificado culturalmente [um conceito etnomatemático], que responda, favoravelmente ao nosso convite de inovação, a partir de seus interesses, que podem não estar explícitos em nenhum documento formal, mas implícitos num currículo oculto. Além disso, as parcerias com pessoas e instituições envolvidas com Educação parecem-nos determinantes ao êxito de uma atividade que, embora se mostre avessa a algumas prescrições escolares, sempre estará respaldada na Lei, parâmetros e diretrizes da Educação Básica, no seu sentido mais amplo de formação plena para o efetivo exercício da cidadania.

Em fevereiro de 2016, com estudantes frequentes em duas unidades do CEOC, foi retomado o planejamento da Jornada Pedagógica, que se perdeu no tumulto que se criou no corpo docente, e, em reunião, todos nos destinamos a unidades próximas, que apresentavam espaços para abraçar nossa proposta pedagógica e seu público, mas a SEC-BA não acolheu nossas sugestões. Só em abril, tivemos contato com a coordenação da Educação Integral SECBA, que nos explicou que esta entende a utilização de outra unidade como um enfraquecimento da potencialidade do projeto do Estado, nas unidades já privilegiadas.

Sob nosso ponto de vista, a notícia de extinção dos CENINT negava a participação discente e da própria SEC, por duas vezes, em atividades de dança, previamente acordadas no mês de dezembro de 2015, para a programação oficial do Mês da Dança do Centro Cultural Plataforma com o espetáculo *Dança Raul*, divulgado no Portal da Educação SEC-BA, e para a programação do Sesc Senac com o espetáculo *Casamento na Roça*, que, respectivamente, teriam apresentações em abril e junho de 2016. Além disso, foram desestabelecidas as iniciativas de parcerias para as seguintes Atividades Socioculturaleducativas, que estavam em planejamento: 9ª visita ao Centro de Visitação Pituaçu Solar; formação de plateia com a equipe de Mediação Cultural do Teatro Sesc Senac Pelourinho; participação no projeto Direito do Trabalho, promovido pela AMATRA 5; a 8ª exposição mediada do Laboratório de Ensino de Matemática e Estatística da Universidade Federal da Bahia (LEMA-UFBA); e Roda de Conversa sobre feminismo, solicitada na atividade similar de 2015, conforme divulgação no Portal SEC-BA, para a qual iniciamos com a participação em discussão sobre empoderamento e empreendedorismo da mulher.

Com a manutenção de parte do CEOC, não hesitamos em aceitar o convite da própria SEC-BA para apresentação do Grupo de Dança Contemporânea CENINT na Assembleia Legislativa da Bahia (ALBA), para a qual houve diversas ações, como reuniões, ensaios, elaboração de *realese*, de material audiovisual, providências de figurinos, lanches, transporte, etc., de 8 de março a 4 de abril. A Atividade Sociocultural educativa de mediação cultural com a comunidade escolar do Ensino Médio constituiu-se na responsabilidade pelo acompanhamento de quase quarenta de seus estudantes à ALBA, a maioria menor de idade, para a 4ª Mostra de Dança da ALBA, divulgada no Portal da Educação da SEC-BA. Assim, os estudantes, que se mantiveram no CEOC, ficaram sem a opção das oficinas e cursos livres CENINT e só puderam usufruir de uma Atividade Sociocultural educativa e, às nossas diversas solicitações, a resposta sempre recai sobre a extinção da proposta pedagógica, que se extingue com o CEOC, que, por sua vez, até então, oficialmente, não foi extinto.

ATIVIDADES SOCIOCULTURALEDUCATIVAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: A QUEM PODE INTERESSAR?

Depois de tanto trabalho e luta para que a SEC reconhecesse a importância de sua própria proposta pedagógica e corrigisse os problemas que nos incomodavam durante tantos anos, como a falta do devido reconhecimento e suas inevitáveis consequências, são penalizados os que ficamos na casa investindo esforços e recursos pessoais, especialmente nos últimos anos, imbuídos de uma esperança enganadora de que nossa casa estava sendo arrumada para atender melhor a nossa comunidade.

De nada adiantou manifestação pública, reunião com o NRE 26, Superintendência de Políticas para a Educação Básica (SUPED), assessoria de gabinete SEC-BA, Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia (APLB), busca de unidade que abraçasse a proposta em sua inteireza, pois a única certeza que nos davam era a extinção dessa história verídica e constatável, exitosa em sua atuação pedagógica, insegura pela falta de reconhecimento oficial e criativa pela própria necessidade de empreender esforços e captar recursos, que não lhe eram, diretamente, previstos, diante de sua situação não oficializada.

Diante da decisão do poder, como forte elemento no *Ciclo do Conhecimento*, e do nosso desconhecemos dos seus reais interesses, o jeito foi nos arrumarmos em vagas de escolas da rede, em um processo doloroso pelas idas e vindas e angustiante pela certeza que de que nenhuma proposta em escolas de ensino regular ou de tempo integral carregaria consigo a beleza de nosso trabalho, e lamentarmos que a nossa SEC-BA não tenha tido uma

visão ampla e flexível para tocar um dos projetos mais diferenciados e enriquecedores da Educação na Bahia e, quem sabe? até no âmbito nacional.

Essa afirmação não é leviana, pois a proposta pedagógica dos CENINT serviu de contexto a duas pesquisas da UFBA, uma de ex-estudante de Teatro, com a monografia *Encantos do Mar - Atmosferas para o Ensino de Teatro*, título de um dos nossos trabalhos, e outra referente à pesquisa de mestrado de Curvelo (2013), que já identificava muitos dos problemas que vivenciamos. Além disso, reiteramos a importância do prêmio do MEC, como melhor experiência pedagógica da região Nordeste na categoria Educação Integral e Integrada, e da UNICAMP. Deve haver outros, mas há diversos artigos e relatos de experiência de nossa autoria, com base na proposta pedagógica que trabalhávamos, apresentados em eventos nacionais e internacionais e, devidamente, publicados.

No início de maio, assumimos a disciplina de Filosofia em uma nova escola, com um planejamento estratégico para vencer a primeira e segunda unidades, em tempo para o cumprimento do calendário escolar oficial para o primeiro semestre letivo. Mas a correria para atendermos o currículo formal e até o corte vigente da Atividade de Classe não nos intimidaram e levamos conosco algumas das Atividades Socioculturaleducativas aqui relatadas para o Colégio Estadual Alípio Franca, como o LEMA-UFBA e Pituauçu Solar, já agendadas, e AMATRA-5 e Sonora Brasil, em planejamento. Com a Filosofia como uma nova área de atuação e com as possibilidades tecnológicas que desafiam quaisquer propostas pedagógicas tradicionais, criamos o *Filozapando*, mas isso já é assunto para um novo relato.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 15 jun.2016.

CURVELO, Marília Nascimento. **A (in)visibilidade da dança nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Salvador**. 2013. 210 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/12891>>. Acesso em: 20 jun.2016.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **Transdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2009.

SOUSA, Olenêva Sanches. Atividades socioculturaleducativas: educação integral e complementar à escolarização básica. In: SEMINÁRIO PRÊMIO PROFESSORES DO BRASIL, 2013, Brasília, DF. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016887.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

_____. Programa Etnomatemática: uma Teoria Geral do Conhecimento para uma Pedagogia Inovadora. In: III SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 2015e, Unicamp, Campinas. Disponível em: <<http://www.lantec.fe.unicamp.br/inova2015/>>. Acesso em 20 jun.2016.

A PRODUÇÃO SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: O QUE DIZEM OS ARTIGOS, TESES E DISSERTAÇÕES NACIONAIS

Isabel Cristina Rodrigues Brito da Silva³⁶

Sandra Marcia Campos Pereira³⁷

Resumo

A presente pesquisa se apresenta como uma contribuição ao Estado da Arte sobre o tema, “Gestão Democrática e o Coordenador Pedagógico no Brasil”. Constitui-se de um levantamento bibliográfico realizado em Reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); nos seminários realizados pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); no banco de teses e dissertações publicadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pela biblioteca virtual do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT). O acesso aos dados ocorreu em outubro de 2015 e o recorte temporal abrangeu o período de 2005 a 2015. Os resultados a que chegamos evidenciam: a) muitos dos trabalhos não investigam as concepções e vivências da democracia na organização do trabalho pedagógico; b) não discutem a possibilidade de trabalho coletivo do coordenador pedagógico no acompanhamento de órgão colegiados, formação docente e atendimento aos pais e comunidade; c) não estabelecem como foco da atuação do coordenador pedagógico a ação formativa, articuladora e transformadora.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Estado do conhecimento. Gestão democrática da educação.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta-se como uma contribuição ao Estado da Arte sobre o tema, “Gestão Democrática e o Coordenador Pedagógico no Brasil”. Constitui-se de um levantamento bibliográfico realizado em Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); nos seminários realizados pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); no banco de teses e dissertações publicadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pela biblioteca virtual do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT). O acesso aos dados ocorreu em outubro de 2015 e o recorte temporal abrangeu o período de 2005 a 2015.

³⁶ UESB/BA. isabelcristina7@yahoo.com.br

³⁷ UESB/BA. sandracampos.2005@uol.com.br

Este estado da arte contribuiu com a pesquisa intitulada “A Gestão Democrática e o Coordenador Pedagógico no contexto do Ensino Público Municipal de Barra do Choça³⁸ Bahia”, que tem por objetivo analisar como a Gestão Democrática perpassa o trabalho do coordenador pedagógico nas escolas municipais dos anos iniciais da sede do município de Barra do Choça-Bahia.

Entendemos que as ações coletivas no interior da escola direcionam a implementação da gestão democrática, visto que, a distribuição da autoridade entre os vários sujeitos da escola denota uma divisão de responsabilidades e a presença de “mecanismos significativos de representatividade e de participação política, fundamentados na transparência das decisões e na real possibilidade de interferência no processo de tomada de decisões” (ZAIKIEVICZ; SCHNEEKENBERG, 2012, p.70).

É nesse sentido que o coordenador pedagógico “[...] “torna-se parceiro na conquista de práticas participativas” (ZAIKIEVICZ; SCHNEEKENBERG, 2012, p.70). Segundo, Franco (2008), coordenar o pedagógico implica instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo de reflexão prudente de todas as ações da escola, com vistas a transformação no cotidiano das práticas. Esse processo reflexivo deve abranger todo coletivo da escola e também repercutir por todo seu ambiente.

Afinal, estas ações da coordenação pedagógica corroboram para a implementação da gestão democrática, pois ela é efetivada por meio da participação e da presença da comunidade na vida escolar através de mecanismos significativos de representatividade e de participação política. Isto, fundamentado na transparência e na real possibilidade de interferência nas decisões.

Para realizar esta pesquisa recorreremos aos postulados foucaultianos, utilizando conceitos como saber, poder, vontade de verdade, discurso, cuidar de si. Além desses conceitos, para a análise dos dados a utilização dos seguintes dispositivos: formação do objeto, formação dos conceitos e formação das modalidades enunciativas. Vale ressaltar que, a expressão “teorizações e postulados” vem substituir o método neste ponto, pois em se tratando de Michel Foucault, Veiga Neto (2011) explica que a rigor não existe um método

³⁸ Barra do Choça é um município brasileiro do estado da Bahia. Situado a 27 km de Vitória da Conquista e à 524 km de Salvador. Está localizada no Planalto Sul Baiano, mais precisamente sobre a Serra Geral, que é um prolongamento da Serra do Espigão. Sua população segundo o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é de 34.853 habitantes. No cenário educacional insere-se na Direc 20 de Vitória da Conquista. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tem número de 8.078 alunos matriculados na educação básica da rede pública municipal.

foucaultiano, a não ser que ele seja compreendido como um conjunto de estratégias analíticas de descrição, pois Foucault em seus estudos descarta totalizações.

O corpus da pesquisa será composto por textos científicos e documentos relacionados com a temática, sobretudo aqueles produzidos no município de Barra do Choça/Ba, a saber: plano de carreira do magistério público municipal, regimento escolar, proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e das escolas pesquisadas, resoluções e decretos municipais, registros, atas de reuniões da escola, cartas circulares. Como instrumento de coleta de dados utilizaremos a entrevista semiestruturada com coordenadores pedagógicos do referido município.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E O COORDENADOR PEDAGÓGICO: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

No estudo denominado Estado da Arte ou Estado do Conhecimento são analisadas as produções bibliográficas de uma determinada área do conhecimento, perpassando pela multiplicidade e pluralidades de enfoques da produção científica de um determinado objeto. Este tipo de estudo não está restrito a simples identificação da produção, uma vez que sua análise crítica, categorizada e reveladora de variados enfoques e perspectivas, podem contribuir como referências para uma possível lacuna na área investigada e que a pesquisa que se pretende realizar poderá preencher. (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Buscamos inicialmente a pesquisa de teses e dissertações publicadas pelo Banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pela biblioteca virtual do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT), utilizando as palavras-chave: gestão democrática e coordenação pedagógica de forma conjugada, na tentativa de encontrar pesquisas que contivessem uma discussão acerca da gestão democrática incluindo o trabalho do coordenador pedagógico. Quanto a pesquisa aos artigos publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a seleção foi realizada de acordo os títulos das produções, uma vez que estas se organizam por reuniões de grupos de trabalhos denominados sinteticamente em GT. Para a Anped e Anpae fizemos um recorte temporal abrangendo o período de 2005 a 2015.

Para este momento foi encontrado um número muito reduzido de produções no campo específico da gestão democrática, incluindo o trabalho do coordenador pedagógico. Diante de uma quantidade pequena de material, decidimos ampliar o alcance da pesquisa nos bancos de

dados digitais, optando por pesquisar as palavras-chaves em separado (gestão democrática; coordenador pedagógica), uma de cada vez. Para os artigos das associações ANPAE e ANPED seguimos com a observação do título, na qual também separamos de acordo com o tema dos descritores citados.

Na busca dos GTs da ANPED³⁹, com títulos referentes a gestão democrática, selecionamos cinco (05) artigos no GT 5 e sobre coordenação pedagógica selecionamos dez (10) artigos entre os GTs 04, 05, 07 e 08. Assim, nesse mesmo sentido, seguimos a busca com a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), pré-selecionando cinquenta e nove (59) artigos na primeira temática e dez (10) artigos na segunda, no geral sem levar em consideração grupos de trabalho.

Encerrada a pesquisa de artigos, prosseguimos com as palavras-chaves no acesso às teses e dissertações publicadas pelo Banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Localizamos 285 registros com o descritor Gestão Democrática, o qual selecionamos (08) produções. Descartamos as demais, pois não dialogavam com o desenvolvimento da gestão democrática no âmbito da gestão ou da escola. Quanto ao segundo descritor, coordenador pedagógico, foram observados 84 registros, dos quais pré-selecionamos (07) produções, as quais se aproximavam da atuação do coordenador pedagógico no que diz respeito ao seu trabalho coletivo

Por fim, acessamos a Biblioteca virtual do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT). Neste banco de dados foram encontrados na busca avançada em todos os campos, 340 registros em gestão democrática, o qual pré-selecionamos (13) trabalhos, e 177 registros de coordenador pedagógico, dos quais permaneceram (19) produções.

Como resultado deste levantamento pré-selecionamos o total de 132 produções, entre o espaço de tempo de 2005 a 2015, em nível de doutorado, mestrado e artigos de anais de eventos, que tratam das especificidades da Gestão Democrática 88 produções e do Coordenador Pedagógico 44 produções.

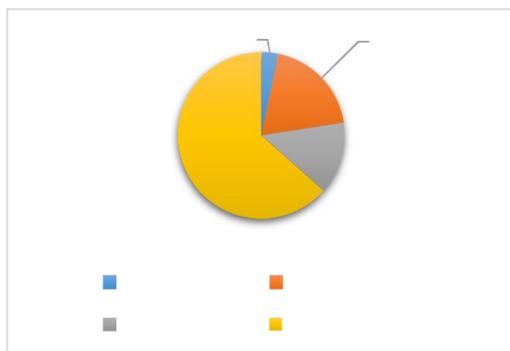
Após esta pré-seleção, estabelecemos alguns critérios para a leitura e organização das informações presentes nas produções, como: a) distribuição dos tipos de pesquisa; b) anos de defesa das publicações a partir das instituições e associações; c) região do País em que a produção científica foi defendida; d) identificação das universidades que defenderam

³⁹ Na página virtual das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) foram pesquisados os grupos de trabalhos: GT 05 - Estado e Política e Educacional, GT 04 – didática, GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos, e GT 08 - Formações de Professores.

trabalhos no âmbito de mestrado e doutorado; e pôr fim, a identificação dos trabalhos que se aproximam dos eixos de análise da pesquisa em andamento .

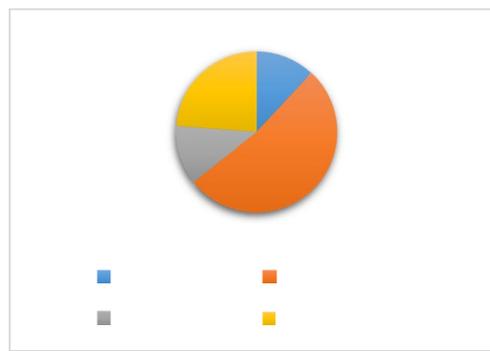
Considerando a distribuição da produção científica a partir de 2005, apresentadas nas figuras 01 e 02, logo abaixo, podemos observar que as produções com descritores gestão democrática e coordenação pedagógica está em pauta em proximamente 30% da produção da pós-graduação stricto sensu em nível de mestrado, o que corresponde ao total de 40 dissertações. Outro aspecto relevante, é a concentração do percentual de 52,27% em artigos apresentados na ANPAE, correspondendo a 69 produções. Isto se configura como uma grande movimentação de pesquisas nestas pautas. Estas observações podem ser melhores clarificadas na figura 1 e 2:

Gráfico 1 - Distribuição de trabalhos por tipo de Pesquisa



Palavras-chave: Gestão Democrática
Fonte: Dados da pesquisa

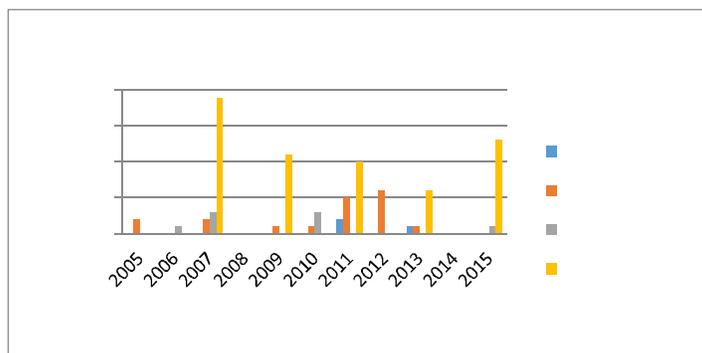
Gráfico 2 - Distribuição de trabalhos por tipo de Pesquisa



Palavras-chave: Coordenador Pedagógico
Fonte: Dados da pesquisa

Nos gráficos a seguir podemos identificar a distribuição da produção científica a partir do ano em que foram defendidas. O gráfico 3 nos permite observar que as produções que contemplam a Gestão Democrática foram tímidas de 2005 a 2007 com o total de 3 trabalhos. No entanto, em 2007 atinge o ápice das publicações nesta temática com a produção de 27 trabalhos, sendo que 19 destas produções são da ANPAE. Deste modo, esta temática segue com uma constância nas publicações, como exceção da ANPED, que no intervalo de 2007 a 2015 contempla, apenas, 04 produções. Além disso, no ano de 2011 e 2012 constata-se a defesa de um número maior de dissertações em relação há todos os anos estudados, pois em um total de 18 dissertações, 11 delas estão entre esses dois anos.

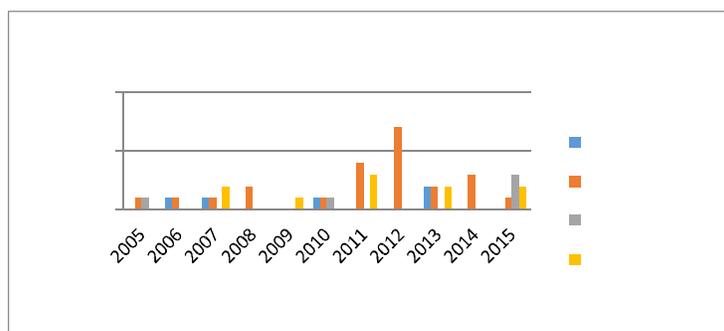
Gráfico 3 - Ano de defesa das produções a respeito da Gestão Democrática



Fonte: Dados da pesquisa

Na sequência, o gráfico 4 nos permite considerar que as produções com a palavra-chave “coordenador pedagógico” entre 2005 e 2007, são poucos expressivas, com o total de 8 trabalhos neste intervalo. É possível observar também que o número de produções alcança uma leve progressão entre 2007 e 2008 em Artigos da ANPAE e dissertações, as quais permanecem estáveis até 2011. Todavia, o ápice da produção se deu entre 2011 e 2012, quando foram defendidas 11 dissertações e 3 artigos na ANPAE. Assim, seguida de uma moderada elevação nos anos subsequentes, especificamente, a defesa de dissertações em 2014 e a apresentação de trabalhos na ANPAE e ANPED.

Gráfico 4 - Ano de defesa das produções a respeito do coordenador pedagógico

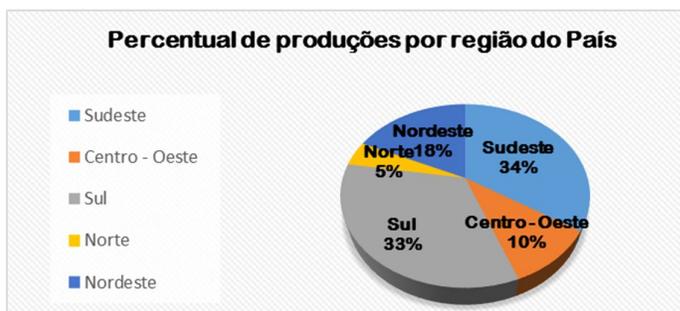


Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 5, traz o percentual de produções que investigam sobre o tema Gestão Democrática da Educação, e o tema Coordenação Pedagógica defendidas no Brasil entre 2005 e 2015 distribuídas por região. Constata-se que a região Sudeste lidera as produções nestas pautas com o percentual de 34% da produção acompanhada pela região Sul com o percentual

de 33%, as quais correspondem a 93 produções do total de 132. Na sequência, as regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte, nesta ordem, e com 18%,10% e 5% produções, respectivamente. Vale ressaltar que a região Norte aparece com o menor percentual do total analisado.

Gráfico 5 - Percentual de produções por região do País



Fonte: Dados da pesquisa

É importante acrescentar que a liderança da região Sudeste na produção acadêmica é justificada pelo fato do grande número de programas de pós-graduação aglutinados nesta Região. Além disso, são cursos que têm uma longa história e tradição, principalmente na área de Educação (BROIETT, 2014).

Outro levantamento, que também traz relevância a região Sudeste, concerne às produções de dissertações e teses por região e por Instituições de Ensino Superior. Para isso, optamos por trazer neste ponto o que se refere às produções de teses e dissertações, descartando aqui os artigos. Isto, por observar que os mesmos se dividiam entre muitas instituições diferentes no Brasil, o que geraria um quadro extenso e com um elemento de análise pouco proveitoso.

É necessário destacar que nas análises, os resumos não foram elementos definitivos no levantamento. Sempre que necessário recorriamos à introdução, conclusões ou até leitura do trabalho integral. Nesse processo foi realizado o descarte de 112 produções selecionando o total de 20 produções, entre 2009 a 2015.

Considerando nossa opção metodológica, com base nos postulados e teorizações foucaultianas, a discussão apresentada a partir da seleção dos trabalhos que permaneceram neste estudo, foram organizadas por eixos temáticos. Deste modo, a leitura e interpretação das produções foram realizadas a partir do que mais se aproximava aos eixos temáticos de análise pertinentes a pesquisa em andamento.

Nesse caso os eixos são os seguintes: a) princípios e mecanismos de gestão educacional democrática; b) função do coordenador pedagógico a partir do seu papel articulador, formador e transformador; c) gestão democrática efetivada na escola por meio do trabalho do coordenador pedagógico. Esta seleção pode ser observada na tabela abaixo:

Tabela 1 - Quantitativo e classificação das publicações por associações ou instituições de acordo com os eixos temáticos

EIXOS TEMÁTICOS	ANPED	ANPAE	CAPES	IBICT
a) princípios e mecanismos de gestão educacional democrática	01	04	-	03
b) função do coordenador pedagógico a partir do seu papel articulador, formador e transformador	01	01	02	04
c) como a gestão democrática pode ser efetivada na escola por meio do trabalho do coordenador pedagógico	01	-	01	02
Total	03	06	02	09

Para concluir esta etapa, construímos este acervo de 20 produções as quais significam um percentual de 15,5% das produções pré-selecionadas. Nesse sentido, este acervo foi constituído por: (06) artigos encontrados na página virtual da ANPAE e (03) artigos da ANPED. Já no IBICT selecionamos, (04) teses e (05) dissertações, fechando com a CAPES com número de (2) dissertações.

Com base nesse acervo verificamos que as produções elencadas, utilizam como metodologia para análise dos dados a pesquisa qualitativa em abordagens como, Análise de Discurso Pecheutiana, intitulada (AD), estudo de caso, pesquisa-ação, análise bibliográfica e documental, grupos focais e pesquisa-ação.

Constatamos que as produções sobre Gestão Democrática estão alinhadas a discussão sobre Reformas educacionais da América Latina e do Estado Brasileiro nos anos 90, bem como as políticas públicas que permearam este contexto. Além disso, algumas produções discutem acerca da democracia no cotidiano da escola.

Quanto ao coordenador pedagógico, as produções revelam a sua atividade formativa no contato com os professores. Além disso, de forma pouco expressiva abordam a concepção, atuação e colaboração do coordenador no contexto da gestão democrática.

LACUNAS E CARÊNCIAS

As pesquisas do tipo Estado da Arte fundamentam sua análise na problematização e metodologia. Nesse sentido, o levantamento dos dados ou mapeamento é toda orientação que o pesquisador precisa para observar as possíveis lacunas que a pesquisa que pretende realizar pode preencher. Para isso requer atenção para semelhanças, distanciamento, divergências ((VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Identifica-se que, as pesquisas distribuídas no eixo temático, *a) princípios e mecanismos de gestão educacional democrática*, destacam como fundamental o desenvolvimento da gestão democrática na escola, no intuito de proporcionar um ambiente de participação entre a comunidade escolar e conseqüentemente com o meio social. Podemos dizer que todas as produções apontam desafios e impasses para a concretização da gestão democrática no ambiente da escola.

Vale ressaltar, que um número expressivo de produções sobre Gestão Democrática discute esta temática a partir dos indicativos da legislação brasileira para este fim, no campo da política educacional. Quando são discutidas no contexto da escola, essas produções focam nas concepções e vivências da democracia na perspectiva do gestor, do professor ou do docente, poucas produções pesquisadas incluem o coordenador pedagógico neste contexto.

Em virtude deste contexto, sinalizamos que o estudo da participação democrática no interior da escola, deve-se incluir o gestor, o professor, a coordenação pedagógica, os profissionais dos diferentes setores, os pais ou responsáveis e a comunidade. De acordo com Orsolon (2001) é possível ao coordenador no âmbito da organização e da gestão da escola a promoção de um trabalho que supere as hierarquias estabelecidas legalmente, por meio da participação, de todos profissionais da escola no projeto político pedagógico. E partir disso, propiciaria a construção de uma escola com decisões compartilhadas e integradas.

Das produções que abordam o enfoque do eixo temático, *b) função do coordenador pedagógico a partir do seu papel articulador, formador e transformador*, é evidenciado que os estudos em sua maioria focam na investigação do coordenador pedagógico na função de formador no processo de formação continuada dos professores, desenvolvidas no espaço/tempo ou em outros momentos.

Nesse sentido, foi observado que a função articuladora e transformadora é pouco refletida nas produções. Segundo Orsolon (2001), um trabalho coletivo articulado, implica a condição da coordenação pedagógica de ler, observar e congregar a necessidade dos que atuam na escola, propondo inovações em que todos se comprometam.

Para pensar o coordenador nesta perspectiva, os estudos de Placco e Almeida (2001), categorizaram a ação do coordenador pedagógico em três dimensões: a dimensão articuladora, formadora e transformadora.

Com relação aos resultados, estes estudos indicaram que o coordenador pedagógico ocupa lugar de fundamental importância no processo de formação docente dentro do espaço escolar e que o espaço/tempo é um momento privilegiado para formação docente. Considera-se que há uma desvalorização da função por parte do poder central e uma fragilização da atuação dos profissionais no cotidiano escolar na execução das ações próprias da função.

Também é observada a presença de uma contradição em torno da autonomia, pois os coordenadores pedagógicos participam da equipe gestora como parte executora, mas não participam, na maioria das vezes, dos processos de tomada de decisão, além de desempenhar muitas atividades que são alheias à função como determina a legislação.

No geral constatamos que há poucos estudos sobre gestão, organização e regulamentação da função ou cargo de coordenador pedagógico nas escolas públicas brasileiras. Este cenário indica que há a necessidade de estudos e pesquisas neste tema, pois é relevante o número de redes de ensino que tem esta função ou cargo com o objetivo de contribuir com a educação de qualidade.

Quando analisamos as produções alocadas no eixo temático *c) gestão democrática efetivada na escola por meio do trabalho do coordenador pedagógico*, foi evidenciado que as pesquisas referentes a esta temática investigam atuação do coordenador pedagógico no contexto da gestão democrática como também as possibilidades e limites de sua colaboração na construção da gestão Democrática do ensino. Estas apresentam o coordenador pedagógico como principal articulador do coletivo escolar e sua atuação frente à efetivação da gestão democrática.

Em relação ao campo metodológico, as produções transitam por diferentes abordagens qualitativas, como Análise de Discurso Pecheutiana, intitulada (AD), estudo de caso, pesquisa-ação, análise bibliográfica e documental, grupos focais e pesquisa-ação. No entanto, a perspectiva analítica foucaultina não aparece em nenhum dos trabalhos pesquisado. Isto se apresenta como uma carência nesses estudos, tendo em vista que estas teorizações para análise do tecido documental permite um olhar atento as relações entre o poder e o saber, procurando definir unidade, conjuntos, séries.

Por fim, foi evidenciado no conjunto das publicações pesquisadas que há poucos estudos que situam a função da coordenação pedagógica na gestão democrática. O que torna relevante a pesquisa nesta temática na comunidade científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações apresentadas neste artigo nos permitem concluir que, no Brasil, a gestão democrática da educação e a coordenação pedagógica são temas, cujo interesse vem crescendo ao longo dos anos, como assuntos a serem investigados em artigos, teses e dissertações, por vários pesquisadores a partir de variadas vertentes, principalmente na área de política e gestão da escola e da educação.

Os dados levantados trazem informações relevantes no que diz respeito às produções brasileiras que investigam a gestão democrática da educação e a coordenação pedagógica no contexto da educação brasileira nos bancos de dados digitais em educação.

De acordo com os dados levantados, boa parte dos trabalhos não investigam as concepções e vivências da democracia na organização do trabalho pedagógico, como também não se atentam especificamente para a possibilidade de trabalho coletivo do coordenador pedagógico no acompanhamento de órgão colegiados, formação docente e atendimento aos pais e comunidade, como o foco na ação formativa, articuladora e transformadora.

Em se tratando da metodologia adotada para análise dos dados optaram pelas variadas abordagens da pesquisa qualitativa. Contudo, nenhum trabalho aparece nas pesquisas que se utiliza das teorizações e postulados foucaultinos para a análise dos dados da pesquisa.

Assim, esse mapeamento possibilitou que fosse examinado de forma geral o que vem sendo estudado a respeito da gestão democrática da educação e coordenação pedagógica nas produções brasileiras presentes nos dados digitais do IBICT, CAPES, ANPAE, ANPED e as lacunas ainda a serem pesquisadas.

A falta de estudos que buscam uma reflexão sobre como a gestão democrática atravessa o sujeito coordenador pedagógico no contexto da escola no seu trabalho coletivo, é nossa proposta de uma continuidade de pesquisa buscando por outros recortes e limites, através dos procedimentos analíticos de Michel Foucault.

REFERÊNCIAS

BROIETTI, Fabiele Cristinane Dias; SANTIN-FILHO, Ourides; PASSOS, Marinez Meneghelo. Mapeamento da produção científica brasileira a respeito do Enem (1998-2011). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.14, n.41, p.223-26. Jan/abr. 2014

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. 8ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação Pedagógica: umas práxis em busca de sua identidade. **Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008.

GARRIDO, Elsa, **Espaço de formação continuada para o professor**. In. O coordenador pedagógico e a formação docente. In: BRUNO, E. et. al. org. Edições Loyola, 5ª ed. São Paulo, 2004, p. 09 - 15.

ORSOLON, Luzia A. M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação na escola**. In. O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança. In. PLACO, V, M, N, S.; ALMEIDA, L, R. Edições Loyola, 10ª ed. São Paulo, 2012, p. 1726.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica, 14 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PLACCO, V. M. N. S., O coordenador/formador como um dos agentes de transformação na escola. In. **O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. In. PLACO, V, M, N, S.; ALMEIDA, L, R. Edições Loyola, 10ª ed. São Paulo, 2001, p. 1726.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico aportes a proposição de políticas públicas**. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf>. Acesso em: 05 de novembro de 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a Educação. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J.P. **Estudos de revisão**: implicações conceituais e metodológicas. Revista Diálogo Educ., vol. 14, p. 165-189, jan/abr. Curitiba, 2014.

ZAIKIEVICZ, Ana Paula; SCHNECKENBERG, Marisa. **O trabalho do coordenador pedagógico e o projeto político pedagógico**: uma relação necessária. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas>

CONTEÚDO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A IMPORTÂNCIA DA LEI 11.769/2008

Isamar Marques Cândido Pales⁴⁰

Resumo

O texto tem como objetivo discutir a importância do conteúdo musical na Educação Básica e faz parte de uma pesquisa maior realizada em 2014 na UESB. Com a aprovação da lei 11.769/2008, que estabelece a obrigatoriedade do conteúdo musical como componente curricular na Educação Básica, esta discussão torna-se de grande relevância para os estudos no campo da política educacional. O trabalho apresenta reflexões sobre a importância da inserção da música na escola, como também definições para a palavra música, esclarecendo seu sentido através da significação cultural e histórica e a presença do conteúdo musical no contexto educacional e nos documentos oficiais. É uma pesquisa de natureza qualitativa. O resultado a que se chegou revela que: a) esta linguagem está presente em diversos momentos da vida humana; seja nas datas comemorativas, nas cerimônias cívicas ou no contexto educacional. b) na escola esta linguagem também está presente, embora esta presença, geralmente, não contemple o que os estudos apontam para o trabalho com a música no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Básica. Música. Educação Musical.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma discussão sobre a importância da presença do conteúdo musical na escola e é um recorte de uma pesquisa maior e mais detalhada realizada entre 2014 e 2015. Atualmente a educação apresenta modelos vigentes distintos e carentes de reflexões que remetem a mudanças. Em pleno século XXI, nos deparamos com um crescente desenvolvimento tecnológico através de vias que ampliam o desenvolvimento humano. A efetivação desse desenvolvimento de maneira sustentável, bem como relacionamentos solidários são temas urgentes e necessários ao fortalecimento da formação de cada indivíduo, resultando conseqüentemente no fortalecimento da educação como um todo. Neste sentido a educação musical, agora oficialmente reincorporada à educação básica, aparece como um importante meio para alcançar tais objetivos e anseios.

É certo que a música faz parte do cotidiano de todo ser humano, é uma arte que exerce papel essencial na sociedade. Ela abre caminhos para a vivência de diversas emoções e sentimentos, seja através da palavra ou apenas através da melodia. Além de envolver, acalmar

⁴⁰ Pedagoga, pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela UNIGRAD Pós Graduação e Extensão, unidade de Vitória da Conquista-BA. Prof.^a de Música, atuando no Instituto Somar – Nova Escola. UNIGRAD/ BRA. isamarmcp@hotmail.com

e agitar, a música também permite ouvir, apreciar, aprender e desenvolver a sensibilidade. Não se pode imaginar o viver cotidiano sem música. Ela soa em diversos ambientes, tais como: no trânsito, no trabalho, nas igrejas, nas clínicas, nos estádios, no cinema, nas cerimônias oficiais, nas escolas, etc. Enfim, são inúmeros os momentos e as situações vivenciados com música.

Portanto fica evidente que é quase impossível desvincular a música da vida; é sem dúvida, inseparável. Por estas e outras vertentes, a música está presente em diversos momentos da vida humana; seja nas datas comemorativas, nas cerimônias cívicas ou no contexto educacional. A música ainda tem sua representatividade como forma de cultura, de expressão humana e como linguagem de nossos sentimentos, valores e significados. Conclui-se então, que essa arte traz características fenomenológicas e intrínsecas fundamentais para o ser humano, para a sociedade, para a vida e por fim, para a educação.

MAS, AFINAL O QUE É MÚSICA?

Aparentemente parece fácil e óbvio encontrar definições que elucidam o conceito dessa arte. Portanto, faz-se necessário uma análise do significado da palavra buscando abranger suas várias vertentes. Chalhub (1995) diz que a música é uma função referencial, pois predominam fatores ligados às emoções. A música se enquadra como linguagem que leva à comunicação; e para que esta aconteça se faz necessária a união de sentimentos, entre o emissor e o receptor. Sem dúvida, existe uma verdade e concordância em tal conceito, mas ainda não oferece a plenitude da palavra.

O Novo Dicionário da Língua Portuguesa apresenta a seguinte definição para música: “Arte e ciência de combinar sons de modo agradável ao ouvido”; como também “Qualquer conjunto de sons”. (FERREIRA, 1986, p 1174). Analisando a primeira definição do dicionário, nota-se um modo subjetivo quando se sabe que a apreciação e o tamanho de agradabilidade diferem de acordo com a cultura e com os envolvidos nesse processo de escuta musical. Existem músicas para todos os ouvidos e todos os estilos, portanto não cabe aqui a generalização do que é bom e agradável. E também definir música como qualquer som acaba por desqualificar e desvalorizar o verdadeiro significado desta arte. Portanto, são definições que não oferecem esclarecimentos necessários ao entendimento desta linguagem.

Penna (2014) nos remete a uma reflexão interessante e bem detalhada ao apresentar duas afirmações comumente ouvidas: 1) os pássaros fazem música; 2) a música é uma linguagem universal. Analisando a primeira afirmação, no texto acima, observa-se que os

seres humanos constroem, são capazes de produzir e criar diversos itens para seu fazer musical; o mesmo não acontece com os pássaros. Não criam, não fabricam utensílios e o seu cantar é sempre o mesmo de acordo com a espécie. Explicase então, que a primeira afirmação não é pertinente e nem apresenta subsídios para sua concretização. Pássaros não fazem música, eles simplesmente emitem sons próprios de sua característica animal.

Partindo para a segunda afirmação referente à música como linguagem universal, nota-se aqui uma amplitude de pensamentos. Tal definição é defendida por Bréscia (2003), que caracteriza a música como universal, com participação na história da humanidade desde as primeiras civilizações, chegando até os dias de hoje. Contudo, vêem-se contradições nessa definição, pois o fazer musical ao longo do tempo, apresenta diferenças conforme o momento histórico e o ambiente social, ou seja, a construção musical não é a mesma nos diversos momentos da história, ou dos povos, visto que, cada cultura cria seus próprios sons e sua própria música. Entende-se então que a música é um fenômeno universal porque marca presença em todas as épocas e em todas as civilizações sociais, no entanto caracteriza-se de forma diferenciada de acordo com os momentos vivenciados pela humanidade, através da sua história. Não cabe assim, generalizá-la como linguagem universal.

Espera-se ter evidenciado aqui que tais afirmações não contemplam satisfatoriamente o significado de arte e música diante dos questionamentos acima citados. Buscou-se então aproximação e afinidade no pensamento de Penna (2014, p. 23) quando diz que “a arte é um fenômeno universal, e como linguagem é culturalmente construída, diferenciando-se de cultura para cultura”. E assim, também esclarecer que a música não é uma linguagem universal e sim, um fenômeno universal, com uma linguagem culturalmente construída ao longo do tempo pelos diversos povos. Desse modo, define a autora: “a música é uma linguagem artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som” (PENNA, 2014, p. 24).

Com as abordagens assim apresentadas, espera-se que tais reflexões e análises tenham esclarecido o sentido da palavra música através de sua significação cultural e histórica. Sabe-se que conceituar música não é uma tarefa fácil e o assunto não se limita aqui, outras definições existem, pois cada indivíduo certamente encontrará diversas respostas de acordo com sua emoção, sua imaginação ou suas origens.

A MÚSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

. É inegável que a música permeia a vida humana; se faz presente da canção de ninar à cerimônia fúnebre, e mais do que isso, a música se confunde com esses momentos de formação entrelaçada que chega a se apresentar de modo inseparável.

Portanto, se assim acontece, pode-se privar a educação de ter música? Ricardo Silva Queiroz ⁴¹ (2014), atual presidente da ABEM, enfatiza que a resposta é negativa; não se pode excluir a música do contexto educacional, pois ela se faz presente na aula de Português, de Matemática, de História, no celular, no recreio, na vida. Assim, faz-se necessário que ela também esteja na própria aula de Música, não só como um meio, mas também como um fim; um fim que não acaba em si mesmo, mas que está vinculado em experiências de vida através de formas de pensar, formas de expressar e formas de se relacionar.

A escola é o órgão responsável para a transmissão dos saberes que contribuem para a formação integral dos indivíduos. Diante disso, Queiroz (2014), pontua que na escola deveria acontecer todos os saberes possíveis, dentro do contexto de democratização, abrangendo todos os sujeitos; e acrescenta que a música tem papel e relevância na definição do que o ser humano é, do que ele pensa, do que ele valora, do que ele acredita e do que ele faz. Assim,

Ao reconhecer a escola como espaço democrático de educação, que tem o poder de possibilitar aos indivíduos acesso aos conhecimentos habilidades e percepções que lhes permitam lidar com a vida da melhor forma possível, temos que, conseqüentemente, reconhecer a escola como espaço potencial para a formação básica em música. Uma formação que não visa formar artistas, mas que almeja formar indivíduos éticos, humanos, intelectual e artisticamente preparados para a vida. (QUEIROZ, 2014)

Diante desta questão, educadores musicais e membros da sociedade clamam por um sistema representativo e significativo para a música dentro dos currículos de educação básica. Defende-se aqui a expressão musical, porque entende-se que “ela é um ponto, um aspecto, um elemento, uma dimensão fundamental que deveria estar presente na base de formação de todos os indivíduos e na constituição das culturas.” (Queiroz, 2014). Portanto, o lugar possível para que, de fato, isto aconteça é a escola; pensada no cenário da cultura brasileira, como também valorizando o contexto democrático de formação. No contexto educacional a música

⁴¹ Luiz Ricardo Silva Queiroz é citado no texto por meio da palestra **Reflexões sobre o ensino de música nas escolas de Educação Básica**, gravada no dia 26 de Fevereiro de 2014 - Auditório Fernando Coelho na Escola de Música - Universidade do Estado de Minas Gerais. Por este motivo não são referenciadas páginas nas citações utilizadas no texto. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5CwwarfsBbs>>. Acesso em 26 Abril/2015.

pode ampliar e mediar a aprendizagem do educando; e através desse processo é possível o desenvolvimento da escuta de maneira ativa e significativa.

Sabe-se que a música acontece através da exploração de fontes sonoras, e estas, podem ser alternativas, desde objetos do cotidiano a aparelhos e instrumentos eletrônicos. O fazer musical é produzido por meio de inúmeras variações e situações que envolvem o som, envolvendo o trabalho exploratório e criativo sobre o material sonoro, através de oficinas de música, laboratório de som ou experimentação sonora. (PENNA, 2014).

Essa prática oportuniza a construção musical pelo aluno, que não recebe a música pronta, mas a partir de objetos e materiais, a constrói de maneira única e criativa, fugindo dos métodos tradicionais e convencionais que se prendem somente às notas ou elementos básicos musicais. Contudo, por ser uma linguagem culturalmente construída não cabe aqui especificar conteúdos ou currículos para o seu desenvolvimento. Defende-se que tal arte esteja presente nas escolas, dentro das salas de aula abrangendo todos os envolvidos de forma significativa, criativa, expressiva, sistemática e, acima de tudo, democrática.

Consolidando a ideia da importância e da presença da música na escola, Fuks (1992) relata que as aulas de música foram executadas na escola Normal desde a sua criação em 1835. Portanto fica evidente a ligação e o papel relevante da música e do professor dessa arte dentro do âmbito educacional. Trazendo a temática para a atualidade depara-se com uma classe de jovens inseridos em uma escola de Educação Básica que não oferece a educação que planeja e que ora se apresenta nos documentos oficiais. Percebe-se que um vasto caminho foi percorrido desde a data da instituição da escola e por várias vezes se viu o enfraquecimento da presença da música dentro deste contexto.

Sendo a escola um ambiente de construção, de conhecimentos e de formação, é imprescindível que seja inserido o ensino de música para compartilhamento de todas as vertentes que esta linguagem oferece. Percebe-se que com a prática musical, diversas qualidades são vivenciadas despertando a socialização e a escuta do outro, além de acrescentar conhecimentos relacionados às qualidades do som. Existe também a necessidade da formação integral do aluno, visando a ampliação dos conteúdos atingindo as diversas áreas do conhecimento.

A MÚSICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

É pertinente notar a presença da música na escola, porém é inegável constatar que esta vem sendo apresentada como forma de entretenimento, ou para marcar datas e eventos

comemorativos, não revelando uma prática efetiva e sequencial de conteúdos específicos relacionados à linguagem musical. Sabe-se que a política educacional tem se preocupado em ampliar os conteúdos, valorizando a diversidade cultural e proporcionando aos estudantes o contato e a aprendizagem de diferentes linguagens.

Entretanto, desde que o conteúdo musical deixou de ser obrigatório nas escolas, com o fim do Canto Orfeônico e a inclusão da disciplina de Educação Artística, a música vem sendo desvalorizada e mais grave ainda, sendo excluída do currículo escolar. Atualmente, sabe-se que poucas instituições oferecem o conteúdo musical. E quando o fazem, usam excessivamente a prática do cantar, e muitas vezes um cantar desprovido de afinação ou de preocupação com a escolha do repertório a ser aprendido. As músicas são impostas, sem priorizar a realidade dos envolvidos, desmotivando-os cada vez mais do fazer musical.

Assim, após diversas discussões, foi criada em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei Nº 4.024), esta passou por reformulações em 1971. Depois de muitos embates, em 1996 é sancionada a segunda LBD, Lei Nº 9.394. Esta passou a ser mais abrangente e algumas mudanças foram estabelecidas. Assim, o setor educacional insere a disciplina de Artes, considerando suas vertentes para a ampliação cultural dos alunos. (Brasil, 1997, 1998). Assim define,

Art. 26. 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.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996, p. 11)

Dentro desse contexto não se pode negar o conhecimento e a apreensão da cultura, da arte e das diversas linguagens que a complementam. Sabe-se que a educação tem como objetivo proporcionar às crianças oportunidade de conhecimentos para evoluírem como cidadãos totalmente conscientes de seu papel na sociedade. Assim, o Ministério da Educação traz os Parâmetros Curriculares Nacionais; estes apontam medidas de qualidade que irão auxiliar o aluno a enfrentar o mundo como cidadão ativo, reflexivo e também autônomo, conhecendo seus direitos e deveres. (BRASIL, 1997)

O documento PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especifica claramente a importância da música e sua significação dentro da formação cultural dos estudantes, valorizando a diversidade na construção do fazer musical.

A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros. (BRASIL, 1997, p. 48).

Ressalta ainda que a presença da música na escola oferece ao estudante maior oportunidade de desenvolver uma inteligência musical. Somando-se a este objetivo, o documento apresenta como conteúdo musical o estudo da cultura local, regional, nacional e internacional, oportunizando o conhecimento da origem da nossa língua musical materna. São amplos os conteúdos a serem trabalhados a partir desse objetivo. As tradições, as composições e as canções brasileiras oferecem um manancial de possibilidades do ensino de música. Esse universo diversificado proporciona ao aluno a produção e a criação com base em elaboração de hipóteses que desenvolvem através da afinação, da percepção e do ritmo.

Somando-se a esse processo, o PCN – Parâmetros Nacionais Curriculares de Arte, para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Define a arte como área de conhecimento que requer espaço e constância dentro do currículo escolar. Observa-se que dentro da disciplina Artes estão inseridas as outras áreas, inclusive a música. E mais uma vez é reforçada a importância e a veracidade desta última linguagem na educação.

Assim, o PCN (1998, p. 62) define: “[...] Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte têm como objetivo levar as artes visuais, a dança, a música e o teatro para serem aprendidos na escola”. Faz-se necessário o desenvolvimento de um trabalho que envolva o aluno considerando suas experiências, suas necessidades e suas linguagens de forma individual; e ainda apresentar novidades despertando o gosto pelo fazer musical.

É inegável a função da música dentro do contexto educacional. Vale uma análise e uma abordagem precisa para rever o que se tem praticado como conteúdo musical. Percebe-se que algumas práticas são apresentadas somente como instrumento de recreação, expressão criativa ou treino de habilidades físicas, deixando de lado a apreensão dos conteúdos musicais de forma eficaz como é registrado nos documentos oficiais.

Existem ainda algumas práticas que se restringem às tradicionais notinhas “dó ré mi” ou músicas repetitivas como “Atirei o pau no gato” ou “Cai, cai balão” e no Ensino Fundamental é praticamente ausente o trabalho musical. Nas séries iniciais, é bem comum ouvir música na entrada, na saída, no recreio, e mais acentuadamente nas festividades e comemorações em datas importantes que devem ser obedecidas mediante o calendário escolar. Porém, o que é apresentado nos documentos diverge dessa realidade vivenciada, demonstrando a ausência de um conteúdo sistemático dentro do currículo escolar.

Analisando o PCN para os Anos Finais observa-se que é pouco abordado o tema música no documento; não existe a mesma priorização apresentada no primeiro PCN para os Anos Iniciais. O texto dispõe de um pequeno espaço com apenas três parágrafos para explicar a disciplina Artes com suas áreas de conhecimento. Abre-se aqui a questão: se é algo tão importante e necessário, por que persiste a desvalorização?

Só se faz necessário nos Anos Iniciais? Vê-se uma desarticulação entre o “falar sobre música” e o fazer musical.

A LEI 11.769/2008

O resultado de movimentos envolvendo reflexões e discussões em prol da educação musical impulsionaram transformações no cenário educacional brasileiro. E umas destas mudanças foi a implementação da lei 11.769/2008 que estabelece a obrigatoriedade do conteúdo musical nas escolas de Educação Básica. Este projeto de lei não surgiu do acaso; como já mencionado, diversas mobilizações desencadearam mudanças priorizando a música na escola. Desta forma, após audiências e manifestos, a ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), foi convocada a aderir ao movimento em prol do ensino de música com publicações mensais do processo legal. (SOBREIRA, 2008)

Assim, a união do anseio coletivo para a inserção da música na escola consolidou-se com o projeto de lei apresentado ao Senado Federal. O projeto de Lei Nº 11.769/2008, devidamente aprovado, propõe a alteração do parágrafo 26 da Lei 9.394/96, a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), incluindo a música como componente obrigatório. Certamente esse foi um importante avanço e uma conquista nessa lenta, mais contínua caminhada para a inclusão da palavra “música” no texto da LDB.

Inicialmente, Queiroz (2014) enfatiza que para compreender profundamente a Lei 11.769/2008 é preciso que ela seja inserida na LDB, não se pode analisá-la individualmente, ou seja, separadamente da Lei 9.394/96. Diante disso, pode-se entender que o norteamento a ser seguido para a efetivação da Lei 11.769/08 está na LDB; a lei não apresenta quem será o professor de música, quem atuará ministrando o conteúdo musical ou qual o objetivo desse ensino de música na escola; Estes são aspectos amplamente tratados dentro da Lei 9.394/96.

Observa-se que as alterações na LDB ampliaram as especificações para a educação básica, enfatizando a cultura e a diversidade. O artigo 26 se apresenta com nove parágrafos devidamente alterados a partir de suas respectivas leis. A lei 11.769/2008 apresenta quatro parágrafos no seu texto, dentre estes estabelece a música como conteúdo obrigatório, “mas

não exclusivo” (BRASIL, 2008: art. 1º), indicando que outras artes também devem fazer parte da formação escolar (BAUMER, 2012).

Desta forma dispõe que,

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

Art.26.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (NR)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008)

Dentro deste contexto observa-se a ampliação e a conscientização quanto à transmissão de conteúdos na educação básica. O currículo deve abranger as várias áreas do conhecimento, incluindo a musical enfatizando as suas características, auxiliando e promovendo o desenvolvimento do equilíbrio, do autoconhecimento, da expressão, além de ser um excelente meio de socialização.

O artigo 2º, de que trata o veto, refere-se ao artigo da LDB que trata de componentes curriculares; e segundo Queiroz (2014), não trata de atuação e formação profissional. Portanto não caberia neste lugar da lei, estabelecer sobre quem irá ministrar as aulas, se será um professor formado ou licenciado em Música. No texto da referida lei também não é especificada a palavra disciplina, os conteúdos são apresentados como componentes curriculares.

Entretanto, analisando a Lei a partir da LDB, e em conformidade com outros autores, obtém-se respostas para algumas insistentes indagações, como: quem poderá ministrar as aulas de música? A música será uma disciplina? Quais os objetivos para o ensino de música na escola? Quais conteúdos musicais serão ensinados? Os artigos 61 e 62 da Lei 9.394/96 falam sobre formação profissional para atuação na educação básica, conforme a redação,

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos [...]

Art. 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, 2009).

Observando o que é exposto nos dois artigos percebe-se que a pergunta sobre quem irá ministrar as aulas de música está respondida: os professores com formação em cursos reconhecidos especificamente e cursos de Licenciatura em Música, podendo ser aberta uma exceção para a Educação Infantil e as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, que o professor poderá atuar com formação mínima oferecida em nível médio na modalidade normal. Pode surgir a questão sobre não ser mencionada na lei 11.769/08 a Licenciatura em Música, mas também pode-se notar que a LDB não faz menção de licenciaturas das outras áreas do conhecimento como Português, História, Física, dentre outras.

Outra questão, bastante relevante, aborda os objetivos do ensino de música na escola. Longe de ser consensual dentro da própria área de música, e mais uma vez retomando a LDB observa-se que existe base e resposta para os devidos esclarecimentos. Conforme está estabelecido no art. 22 da referida lei,

Art. 22. 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. (BRASIL, 1996)

Consequentemente, em conformidade com Queiroz (2014) e em integração com o que é estabelecido na LDB, pode-se dizer que,

O ensino de música tem por finalidade desenvolver o educando no campo da música assegurando-lhe a formação musical indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe meios para que, à sua escolha possa progredir no contexto musical em estudos posteriores podendo, inclusive, utilizá-la como um caminho para sua qualificação profissional e para o trabalho. (QUEIROZ, 2014)

Neste sentido observa-se que fica á critério do indivíduo a área profissional a seguir. Ninguém estuda Matemática para se tornar um matemático, ou um professor de matemática; ninguém estuda Física para se tornar um grande físico. Portanto estudar música não fará do educando um exímio musicista, a não ser que à sua escolha, percorra o caminho dos estudos buscando o profissionalismo nesta área.

Partindo para a questão dos conteúdos musicais a serem ensinados, observa-se que esta se apresenta como geradora de grandes conflitos e indagações da comunidade escolar, pois torna-se pouco compreendida quando é relacionada à inserção da música na escola. Entretanto, com base nas citações acima e de acordo com a LDB, surgem diversas perspectivas de conteúdos a serem trabalhados que necessitam ser adaptados a cada realidade,

considerando o contexto cultural, a realidade da escola, a característica dos alunos e a formação do profissional de ensino.

Fica evidente que cada instituição irá desenvolver a linguagem musical a partir de uma perspectiva que alcance seus domínios de conhecimentos e de possibilidades. O cenário musical é diverso, podendo efetivar-se através do trabalho com bandas, com percussão, com canto coral ou com músicas diversas desde que estejam dentro do campo de domínio do professor responsável, resultando num trabalho de qualidade.

Para que essa educação musical aconteça, diversas discussões e possibilidades são necessárias, obtendo assim um resultado coerente para a escola, com a escola e vinculado à realidade escolar. Uma educação musical que pense e trabalhe o conteúdo de música de forma séria, comprometida com os anseios e valores da sociedade, respeitando e considerando cada indivíduo e oportunizando sua formação humana – cultural e artística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou discutir a importância do conteúdo musical na Educação Básica após a aprovação da lei 11.769/2008, que estabelece a obrigatoriedade do conteúdo musical como componente curricular na Educação Básica. Tais discussões possibilitaram resultados como: a) esta linguagem está presente em diversos momentos da vida humana; seja nas datas comemorativas, nas cerimônias cívicas ou no contexto educacional. b) na escola esta linguagem também está presente, embora esta presença, geralmente, não contemple o que os estudos apontam para o trabalho com a música no ambiente escolar.

Sabe-se que a aprovação da lei 11.769/2008 foi uma conquista de suma importância e propícia a avanços contínuos no cenário musical e educativo. Muito ainda tem a ser feito e faz-se necessário a integração de todos os órgãos públicos federais, estaduais e municipais para que sua efetivação seja plena. Espera-se que a caminhada, apesar de lenta, seja persistente e que as diretrizes apresentadas nos documentos sejam de fato, cumpridas oportunizando um fazer musical diversificado, criativo, democrático e formador de indivíduos capazes de apreciar, compreender e produzir esta linguagem tão rica e melodiosa, a música.

Pode surgir um sentimento utópico diante da realidade vivenciada, mas vale muito ser otimista e enfrentar os desafios com boas propostas e muito trabalho. Não se pode ignorar que existem problemas, como formação de professores, escassez de profissionais licenciados em Música, falta de estruturas e de recursos musicais nas escolas, dentre outros. Contudo, é

importante ressaltar que o grande passo que foi dado com a promulgação da Lei 11.769/2008, fortalece o movimento para a inserção do ensino de música nas escolas de Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BAUMER, Édina Regina. **O ensino da arte na educação básica: as proposições da LDB 9.394/96.** Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2012.

Brasil. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental.** Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Brasil. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.** Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **LEI Nº 4.024** de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **LEI Nº 5.692** de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **LEI Nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **LEI 11.769/2008** - de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial, Brasília, 2008.

_____. **LEI Nº 12.796.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1> Acesso em 16 Fev. 2015

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003. 157 p

CHALHUB, Samira. **Funções da Linguagem.** 7ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 2ª edição. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 1986.

FUKS, Rosa. Estará morta a escola normal pública? **Revista ABEM.** Ano 1, Nº 01. 1992.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. 2ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. **Reflexões sobre o ensino de música nas escolas de Educação Básica**. Palestra gravada no dia 26 de Fevereiro de 2014 - Auditório Fernando Coelho na Escola de Música - Universidade do Estado de Minas Gerais. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=5CwwarfsBbs>>. Acesso em 26 Abri. 2015.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, 45-52, set. 2008.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ESPAÇO DE EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO E PARTICIPATIVO NA ESCOLA

Glassuede Venesa dos Santos Silva⁴²

Luciene Matos de Souza⁴³

Resumo

O presente artigo decorre de uma experiência educativa que teve como objetivo identificar e analisar os desafios e os caminhos possíveis que permeiam a prática da gestão pedagógica democrática e compreensão das formas de participação dos segmentos que compõem uma instituição pública de ensino, assim como das leis que a regem, a LDBEN 9394/1996 e suas emendas e portarias. Além do Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Conselho Escolar. Os principais interlocutores desta experiência foram os estudantes, professores e membros da gestão. A metodologia desta investigação envolveu uma abordagem qualitativa. O envolvimento entre as referências teóricas como Menga Luck (2008), Heloísa Luck (2011), Libâneo (2013) pautou-se em contribuir para a compreensão de uma gestão democrática participativa.

Palavras-chave: Gestão democrática participativa. Coordenação pedagógica. Processos de aprendizagens.

INTRODUÇÃO

A ação do coordenador pedagógico, função exercida na maioria das vezes pelo profissional de pedagogia e deveria ser sempre, ocupada um lugar de necessária articulação entre os segmentos de uma escola, professores, gestores, colaboradores, estudantes e suas famílias e comunidade. Sua responsabilidade no acompanhamento e gerenciamento do fazer pedagógico é visivelmente indispensável para contribuição do bom desenvolvimento docente e discente na educação escolar e de forma especial para a efetivação de uma gestão escolar democrática participativa. E também por isso, há necessidade de aprofundamento sobre suas práticas e, por consequência, de reflexão acerca do impacto de sua ação no espaço escolar.

Por isso, nas suas variadas funções dentro da escola, de oportunizar e mediar processos formativos, gerenciar conflitos pedagógicos, articular, propor ações interdisciplinares que favoreçam a formação integral de todos os envolvidos é fundamental que todas as ações sejam permeadas pelo propósito de promover uma prática responsável, democrática e participativa.

⁴² Colégio Américo Simas. grendaluz@yahoo.com.br

⁴³ UESB. lucimatos@yahoo.com.br

Historicamente, o papel do coordenador pedagógico na escola foi exercício pelo supervisor educacional, que em decorrência do contexto político em que foi constituído, assumiu o caráter mais técnico do que pedagógico. A LDBEN 5692/72, que regulamentou o Ensino técnico, respaldou a função supervisor educacional. Sua função basicamente era o controle das práticas pedagógicas no sentido do cumprimento do programa curricular, isto, em um contexto pedagógico em que a preocupação era o repasse de conteúdo e o resultado obtido pela aprovação do aluno. A escola estava apenas preocupada que o aluno fosse capaz de repassar o conteúdo apreendido, tendo em vista um processo político ditatorial, onde a prioridade era formar mão de obra para a indústria e não o desenvolvimento de cidadãos críticos capazes e autônomos.

O supervisor educacional, considerado o técnico da educação, exercia a função de controle do registro de aulas e notas nos diários de classe, dos planos de aulas dos professores e de verificar e acompanhar o índice de aprovação dos discentes, muitas vezes responsabilizando o docente pelo não sucesso das turmas.

É importante lembrar que a regulamentação deste profissional, foi concomitante com o ingresso dos filhos/filhas da classe trabalhadora na escola. Isto porque, com a implantação da indústria no Brasil a sociedade precisava de mão de obra qualificada, o que não existia, afinal os filhos das classes elevadas que tinham acesso à educação escolar, seguiam para os cursos superiores exercendo profissões mais qualificadas socialmente.

Esta realidade explica o fato da preocupação do sistema educacional em oferecer uma formação que possibilitasse a qualificação necessária para atender a demanda da indústria desde que não oportunizasse o desenvolvimento crítico e sentimentos de ser de direito, já que acabávamos de passar por uma tentativa de revolução que culminou em um golpe de estado e conseqüentemente no processo político ditatorial.

Para este propósito, de oferecer qualificação compatível com a demanda de mercado da época, a função do supervisor educacional foi imprescindível. A ponto de ser mal visto por seus colegas professores, por muitas vezes, ocupar o lugar de fiscal do trabalho pedagógico.

Assim, tendo presente este histórico, no período das décadas de 1970 a 1980 ocupou um lugar mais técnico e fiscalizador do que mediador e gerenciador de processos formativos. A partir da década de 1990, em função das diversas mudanças sociais, políticas, culturais e pedagógicas passa a ser um dos profissionais articuladores do processo ensino e aprendizagem, responsável por contribuir efetivamente com os bons resultados e com o processo de formação dos professores, além do gestor escolar, claro. A figura do coordenador surgiu como fruto de uma concepção progressista, em que as novas formas de administração

escolar caminhassem para uma gestão democrática, bem como o processo ensino aprendizagem passasse também por mudanças significativas em sua prática. Hoje o coordenador pedagógico lida com adversas condições de trabalho. Faltam condições favoráveis, formação específica, materiais adequados, organização coletiva, entre outros fatores que interferem sua real função, que é de coordenar, planejar e acompanhar todo o processo didático pedagógico.

Na verdade, a função de coordenador pedagógico, se quer é referendada no Plano Nacional de Educação 2011-2020, como afirma Ramos (2000), a meta que se refere à profissionalização da gestão democrática nem cita o coordenador. E conclui que, sem levar isso em consideração, corre-se o risco de o coordenador trabalhar de forma desarticulada dos objetivos da escola. Complementa ainda que, a valorização do profissional deveria ser igual do gestor, no entanto é inferior sendo ele tão importante no processo de ensino aprendizagem do educando.

Tendo presente estas questões, com a LDBEM/96, o coordenador pedagógico passou a ter papel de relevância na equipe gestora escolar, enquanto gerenciador de processos de ensino e aprendizagens e de conflitos pedagógicos, assumindo um relevante papel na promoção e efetivação da gestão democrática e participativa da escola.

As relações democráticas de uma escola constituem um processo desafiador, que deve ser construído todos os dias e que envolvem toda a comunidade escolar interna, bem como o ambiente externo que dela faz parte. A construção de uma relação democrática deve estar presente em todas as ações da escola. Isto significa que a responsabilidade desta condição tem início desde a portaria com o vigilante que recebe os estudantes, passando pelos funcionários colaboradores que ajudam a manter a limpeza e organizam a documentação escolar, oferecem o lanche e alcança os professores, coordenadores pedagógicos e os gestores. Os estudantes? Estes são os maiores interessados em participarem das ações da escola com propósito de transformá-la num espaço de partilhas democráticas.

Cada ação no interior da escola pode ou não promover uma situação democrática. E para que seja garantido um ambiente de democracia é elementar que todos envolvidos na escola tenham esta crença. É preciso que as ações que envolvem esta proposta sejam bem planejadas e executadas com segurança.

Nesta perspectiva, Luck (2002), nos traz que a democratização da educação não pode ser promovida apenas pela gestão da educação, conforme definido pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96. Com base nesta compreensão a mesma afirma que:

O fundamental dessa democratização é o processo educacional e o ambiente escolar serem marcados pela mais alta qualidade, a fim de que todos os que buscam a educação desenvolvam os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para que possam participar de modo efetivo e consciente, da construção do tecido da sociedade, com qualidade de vida e desenvolvendo condições para o exercício da cidadania. (LÜCK, 2011: 26)

Esta citação evidencia a importância de todos os responsáveis, pelas ações de uma escola, assumirem, conscientemente, o compromisso com a educação oferecida neste espaço. Assim, promovendo ações com as pessoas que fazem parte da escola proporcionando o reconhecimento de cada categoria e membro

Neste sentido o trabalho e as reflexões feitas ao longo do trabalho pedagógico a mais de uma década de atuação da gestão pedagógica do Colégio Campo de estudo e pesquisa, passou a ter uma relevância ainda maior, quando o Programa PIBID Linha de ação Gestão do Ensino Médio/UESB começou a fazer parte da equipe gestora desta instituição escolar. As práticas junto aos professores, famílias, discentes e equipe gestora escolar possibilitou novas reflexões advindas de olhares investigativos dos discentes do curso de pedagogia e de teóricos que discutem a gestão de qualidade na perspectiva democrática participativa com foco no processo formativo do educando cidadão.

Neste contexto é que refletimos como a função do pedagogo vem sendo exercido na prática de uma coordenação pedagógica reflexiva e gerenciada pela equipe gestora do Colégio campo de atuação e pesquisa e do Programa PIBID Gestão Ensino Médio/UESB.

E nesta trilha pontuaremos o diferencial de uma equipe pedagógica comprometida com o processo pedagógico tendo a formação dos sujeitos cidadãos o diferencial.

As ações pedagógicas vêm sendo baseadas na promoção da gestão democrática participativa com foco no processo ensino aprendizagem. Tal propósito vem sendo perseguido através da participação do coletivo escolar, quando é proposto ações em que o comprometimento do grupo se efetiva, mediante metas coletivas direcionadas ao princípio maior, os processos pedagógicos.

Neste caminhar, criticidade, inovação associada à atitude de parceria e cumplicidade com a equipe escolar como um todo, faz a diferença. Aqui é importante ressaltar a mediação da coordenação pedagógica, assumindo a função de gerenciadora de processos junto aos articuladores das áreas de conhecimento, quando promove discussões relacionadas a processos de construção do conhecimento, da epistemologia do conhecimento e suas dialéticas e como este conhecimento está imbricado com os processos formativo dos discentes enquanto um cidadão, social, afetivo, cultural e acima de tudo humano. Neste

sentido, o coordenador contribui para que esta escola, ou este professor participe efetivamente do processo de formação e conseqüentemente do processo de gerenciamento da dinâmica escolar como um todo.

Esse é o verdadeiro papel do coordenador, e para isso é necessário a consciência de que o seu fazer, a sua ação está além da ação pedagógica. A ação pedagógica do coordenador tem uma amplitude que ultrapassa o seu fazer. Suas atitudes têm um comprometimento político a depender de como essa formação, avaliação acontece, e de como as abordagens do conhecimento são abordadas em sala de aula, as reflexões que são promovidas com o professor em função de quem é esse aluno, faz toda diferença na formação como um todo e na mudança de olhar desse aluno, no seu auto reconhecimento e sentimento de pertença, na escola, no grupo, na turma, na sua família e comunidade.

Entre as ações significativas deste compromisso da coordenação, e de forma específica da coordenação pedagógica do Colégio campo de estudo e pesquisa que possibilitou este artigo, estão:

Os momentos da Atividade Complementar (AC), realizados semanalmente com estudos e discussões pertinentes ao campo da educação, da família, da sala de aula e outras temáticas que são fundamentais para a escola de ensino médio. Momentos estes em que as dinâmicas e atividades a serem desenvolvidas em salas são pensadas e elaboradas coletivamente;

O Grupo de apoio pedagógico e psicológico, constituído pelo projeto: A psicanálise vai à escola, constituído por um profissional da área psicanalítica, coordenação pedagógica e um professor, que visa possibilitar aos discentes com dificuldades tanto a nível da aprendizagem quanto de ordem emocional/psicológica, um atendimento específico através de encontros individuais e coletivos. Nestes momentos, questões como conflitos com a fase da adolescência, ou na família entre outros, são escutados, mediados buscando a superação, reparação e encaminhamentos quando necessário;

Acompanhamento pedagógico com os discentes com deficiência, tendo presente juntamente com os respectivos professores o Plano de desenvolvimento individual de trabalho pedagógico;

Tratamento de dados e reflexão com a equipe, sobre os indicadores de resultados tanto das avaliações externas, como internas.

A consolidação do conjunto dessas ações tornou possível o momento de discutir o “Currículo Vivido” com conversas sobre as experiências na escola. Organizada no auditório do colégio. Trata-se de um encontro com a equipe discente e docente (sem representações,

mas pessoas atuantes) reunidas em um só espaço tendo como propósito promover um debate sobre a experiência do currículo vivido na escola, validando e certificando uma gestão pedagógica convicta de que as vozes dos componentes de uma escola não devem ecoar soltas, mas que devem ter a força de uma equipe que anda junto com o compromisso de vencer e fazer com sucesso a educação escolar promovida naquele espaço de construção de saberes.

E assim, com a clareza da implicação e relevância da coordenação pedagógica para o exercício dos princípios de convivência democrático participativo da escola, professores e estudantes semestralmente se encontraram no auditório da escola, para uma conversa aberta sobre suas experiências no convívio diário do currículo escolar e seus desdobramentos no processo formativo dos estudantes sob a mediação da coordenação pedagógica.

Os diálogos acontecidos ali são elementos para outros diálogos, que acontecem nas reuniões da Atividade Complementar (AC), e assim uma reflexão sobre as práticas didáticas ou não, dos professores e a reflexão sobre possíveis mudanças.

É este o cenário pedagógico onde uma das equipes de bolsistas PIBID, subprojeto Pedagogia Gestão Pedagógica Ensino Médio, se encontra e tem o desafio de investigar na perspectiva etnográfica, e fazendo uso ora dos instrumentos da pesquisa formação, ora da pesquisa ação, por estar enquanto sujeito imbricada pelos processos que envolvem o objeto em estudo e na medida em que pesquisam, desenvolvem ações de intervenção, questões que entrelaçam uma gestão escolar democrática, participativa e tem o pedagógico como princípio norteador de todo o processo escolar.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UM OLHAR SOBRE GESTÃO ESCOLAR

Considerando inúmeras mudanças que ocorrem na sociedade atual, a escola como instituição de educação formal de ensino e de práticas pedagógicas, enfrenta muitos desafios que comprometem a sua ação frente às exigências que surgem da sociedade como um todo e da comunidade escolar. E por isso, os profissionais, que nela trabalham, precisam ter uma formação cada vez mais centrada nas possibilidades e demandas de uma escola e que promova as capacidades dos sujeitos ali assistidos.

Para tanto, uma das necessidades da escola é a presença de um coordenador pedagógico, que seja consciente de seu papel, de sua importância e de sua formação continuada, tanto quanto da equipe docente que atende. Além de manter uma parceria com as famílias dos discentes, com os estudantes, professores e corpo gestor. De acordo com o Regimento Interno Escolar, Artigo nº 129/2006 – Resolução CCE/TO, “a função de

coordenador pedagógico é ser suporte que gerencia, coordena e supervisiona todas as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem visando sempre o sucesso a permanência do aluno.

Segundo Almeida (2003), cabe ao coordenador “acompanhar o projeto pedagógico, formar professores, partilhar suas ações, também é importante que compreenda as reais relações dessa posição”. Sendo assim de acordo a Almeida, o coordenador pedagógico um importante articulador do cotidiano escolar. Numa perspectiva integradora e participativa evidenciam o quanto este profissional, aborda várias dimensões do processo de ensino e aprendizagens as quais são relevantes para resultados acertados. Portanto, importante reconhecer que,

A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. (LIBÂNEO, 2013: p. 180)

Para cumprir esta atribuição, citada por Libâneo, é de suma importância que este profissional ocupe também o lugar de pesquisador. Isto é, segundo Lüdke (2004), servir como veículo inteligente entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências estabelecidas a partir da pesquisa. É necessário perceber que o conhecimento adquirido no exercício da função em uma prática contínua, como também por meio dos estudos frequentes no processo de formação continuada de cursos oferecidos pela SEC/Bahia, e participação nos grupos de projetos da universidade local UESB, PIBID de Pedagogia e de Gestão Escolar, somaram elementos que favoreceram esta análise e pesquisa. O que evidencia o quanto a pesquisa e a formação continuada em serviço têm um papel formador ao requerer dos envolvidos uma atitude constante de indagação e de aprendizagem promovendo e estimulando, segundo Garrido, 2008, a formação de capacidades e atitudes que auxiliam a autonomia intelectual dos sujeitos e da sua cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo presente o exposto, o trabalho que vem sendo realizado na coordenação pedagógica juntamente com a equipe gestora escolar tem deixado claro o quanto as ações da coordenação pedagógica têm relevância para a promoção e desenvolvimento de um processo

de gestão democrática participativa com foco no processo formativo dos educandos enquanto cidadãos críticos e capazes de se reconhecerem sujeito de um processo social.

Assim como pontua a significação do acesso a pesquisa e a processos de formação continuada em serviço, principalmente no que se refere aos vinculados a Universidade por ser um espaço em que o conhecimento está em constante processos de investigação e produção, o que por se só viabiliza a circulação de informação e desenvolvimento de reflexão mutua, isto é, de forma bilateral, permitindo assim o intercâmbio entre teoria e prática, e consequentemente a produção de novas compreensões teóricas e saberes práticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. – **Formação de Professores do Ensino Médio. Etapa I – Caderno V:** organização e gestão democrática da escola/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica: [Autores: Celso João Ferretti, Tonaldo Lima Araújo, Domingos Leite Lima Filho] – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação a pesquisa.** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** – São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série Cadernos de Gestão.

Acesso ao site

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022000000200007&lng=pt&nrm=iso em 10 de novembro de 2014, às 11:50. Acesso ao site

<http://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/aimportancia-coordenador-pedagogico-na-escola.htm> em 18/01/2016, às 11:30.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E A CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA ÁREA DE LINGUAGENS: O LETRAMENTO E AS PRÁTICAS DE ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

Lucimere Barbosa Santos⁴⁴

Rosângela da Luz Matos⁴⁵

Adriana Leite Campos⁴⁶

Resumo

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado e tem por objeto de estudo as práticas de escrita desenvolvidas por estudantes no Ensino Médio. A questão norteadora é conhecer as relações entre o letramento, as competências da prática de escrita da redação e as estratégias curriculares e pedagógicas propostas para a construção do domínio da escrita por estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na área de Educação, cujo desenho de estudo corresponde ao Estudo de Caso. Os procedimentos de acesso à informação, nesta primeira fase, são de caráter exploratório com a análise de documentos legais, institucionais, curriculares e pedagógicos da área de linguagens. Espera-se, nesta fase da pesquisa, problematizar se o que está disposto nos regramentos legais e nas práticas pedagógicas vigentes é coerente com as necessidades e singularidades do Ensino Médio. O que se deseja é trazer evidências acerca do letramento no Ensino Médio para, na fase subsequente da pesquisa, apontar suas potencialidades e desafios.

Palavras-chave: Ensino Médio. Práticas de Escrita. Letramento.

INTRODUÇÃO

O uso da competência da escrita é desde sempre uma prática muito exigida e escrever um texto com desempenho competente diz respeito ao processo de letramento enquanto uma prática de escrita que deve apresentar domínio nas diversas situações sociais. Dentro desse contexto, apresentar uma performance satisfatória na prova escrita da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por exemplo, correlaciona a prática de escrita e o letramento.

Enquanto um instrumento de cunho pedagógico, o Enem avalia o estudante no final da Educação Básica em relação aos domínios científicos, tecnológicos, de linguagem e na prova

⁴⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC – Departamento de Educação I - Universidade do Estado da Bahia - UNEB. lbsmere@bol.com.br

⁴⁵ Profª Drª do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC – Departamento de Educação I - Universidade do Estado da Bahia - UNEB. rosangeladaluzmatos@gmail.com

⁴⁶ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC - Departamento de Educação I - Universidade do Estado da Bahia - UNEB. drizzalua@hotmail.com

de redação, que exige as competências que envolvem a prática de escrita em relação à produção do texto dissertativo-argumentativo, a redação (BRASIL, 2010).

As competências da prova escrita indicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) são as seguintes: competência 1- demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, competência 2 - compreender a proposta da redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa, competência 3 – selecionar, relacionar, organizar e interpretar as informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista, competência 4 – demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação e a competência 5 – elaborar a proposta de intervenção para o problema abordado (BRASIL, 2013).

Na prova de redação, o candidato necessita apresentar o domínio da escrita ao elaborar um texto de acordo com as exigências prescritas. Segundo Marcuschi (2008), a redação é classificada como uma modalidade de domínio escrito (científico, acadêmico e educacional). Pode-se dizer, então, que o estudante precisa ter o domínio da prática de escrita da redação independentemente do processo seletivo ao qual participe ou seja submetido.

A prática de escrita se correlaciona com o processo de letramento enquanto um exercício que ultrapassa as ações de ler e escrever, porque apresenta uma relação de propriedade entre a leitura e a escrita, tornando-as com significados e usos distintos. Isso corresponde às situações de usos e práticas sociais nos ambientes da escola, do trabalho e acadêmico.

As práticas sociais exigem a leitura de vários gêneros, tais como jornais, contrato de trabalho, verbete de enciclopédia, artigos de opinião, manual de instrução, artigos científicos, crônicas, resenha, romance, contos, entre outros.

Quanto às práticas de escrita, podem ser exemplificadas através da produção de textos científicos, como artigos, resumo de artigos e livros, autobiografia, notícias, dissertação de mestrado, monografia, ofícios, relatórios, requerimentos, biografia, redação para seleção de emprego, concurso vestibular e do Enem, por exemplo.

Apresentar domínio ao redigir um gênero textual de acordo com as exigências educacionais, profissionais e sociais suscita a reflexão do lugar que as práticas de escrita ocupam no processo formativo do estudante do Ensino Médio, momento a partir do qual a escrita deve se tornar uma propriedade do indivíduo e favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Entre outros autores, essa reflexão tem a presença de Magda Becker Soares, pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), logo que a exigência do uso da escrita em relação a outras potencialidades se fazia presente no final do século XX. Isso pode ser situado no que diz a autora: “Que novo fato, ou nova ideia, ou nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social trouxe a necessidade desta nova palavra, *letramento*?” (2014, p.16)

Segundo Magda, a palavra *letramento* aparece no cenário brasileiro a partir da década de 80 entre os especialistas da área de Educação e Ciências Linguísticas. Seu emprego se fez presente a partir do momento em que houve a necessidade de se explicar e nomear uma maneira diferente de perceber e compreender outros usos e práticas sociais exigidas em relação à leitura e à escrita.

O seu significado traz considerações a uma consequência da apropriação da leitura e da escrita com usos e práticas sociais num processo contínuo conforme as necessidades do indivíduo ou grupo social. Essa compreensão também qualifica o estado ou condição de letrado, como resultado de tornar a escrita como “sua propriedade”.

Um dos livros de Magda Soares, *Letramento: um tema em três gêneros*, surgiu a partir da necessidade de responder as inquietações sobre os usos da leitura e da escrita, cada vez mais colocadas pelas sociedades atuais. Para tanto, as palavras *analfabeto*, *alfabetizado*, *alfabetização*, *alfabetizar*, *analfabetismo* e *letrado* dicionarizadas e comuns no contexto da educação, se distanciavam da reflexão dos novos hábitos e das exigências sociais.

Além disso, significava o resultado do trabalho da pesquisadora na área de linguagem como espaço de estudo e discussão sobre o *letramento*, pois a temática apresentava um número restrito de textos.

No primeiro capítulo do livro, *Letramento em verbete: O que é letramento?*, à medida que a autora utiliza o campo semântico para explicar o significado das palavras *analfabeto*, *alfabetização*, *alfabetizar*, *alfabetizado*, *analfabetismo* e *letrado* foi possível estabelecer uma relação com o contexto que fez emergir o uso do termo *letramento*. Para tanto, usou o *verbe* como gênero textual para elucidar essa relação e como referência dos significados, o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.

A palavra *analfabetismo* aparece definida como estado ou condição de *analfabeto*, que por sua vez, significa aquele que não sabe ler e escrever; considera-se ainda o estado ou condição de quem não sabe ler nem escrever. A autora também explica que “ao pé da letra, é aquele que não sabe nem o alfa, nem o beta, as primeiras letras do alfabeto grego”.

Em seguida, o conceito de alfabetizar é definido como a ação de ensinar a ler, sem indicar também a ação de escrever. Por sua vez, alfabetizado diz respeito ao indivíduo que sabe ler (e escrever), estabelecendo uma distinção entre ser analfabeto e alfabetizado.

O nome analfabeto tem o emprego do prefixo a(n), indicando privação e falta, que afirma a condição daquele que não conhece o alfabeto. Em seguida, a palavra letrado denomina aquele versado em letras, erudito, ao contrário de iletrado com o significado daquele que não tem conhecimentos literários.

O interesse em estudar quais eram os fenômenos envolvidos para a aquisição das habilidades de leitura e escrita estavam associados ao processo inicial do domínio do sistema de escrita, ou seja, a alfabetização. O seu significado definia à própria ação de alfabetizar, que era colocar em prática os conhecimentos a respeito do alfabeto e os seus usos na leitura e escrita, isto é, tornar alfabeto. Porém, esse significado mostrava distanciamento em relação às outras situações.

Em relação às novas práticas sociais do uso da leitura e da escrita, o conceito de letramento ganhava espaço num contexto que interrogava o que deveria ser considerado alfabetizado, ou seja, inicialmente o termo fazia referência ao indivíduo que soubesse ler e escrever, no caso, a escrita do próprio nome era, por exemplo, uma comprovação suficiente da alfabetização.

Até a década de 40, o formulário do Censo contabilizava a quantidade de alfabetizados e analfabetos, de acordo com o registro daquele indivíduo que não sabia escrever o próprio nome, ou seja, classificado como analfabeto.

Essa situação pode ser associada ao contexto da época, pois as condições culturais, sociais e políticas correspondiam à aprendizagem do nome apenas como referência para assinar um contrato de trabalho ou votar, sem outras exigências, por exemplo.

Após o período de 1940, os dados do Censo utilizaram a capacidade de leitura e escrita de um gênero textual como parâmetro para definir o grupo dos alfabetizados dos analfabetos, ao utilizar a seguinte pergunta: sabe ler e escrever um bilhete simples?

Neste caso, a resposta em relação à leitura e a escrita de um bilhete simples significava que a pessoa sabia ler e escrever, como também, a prática de leitura e escrita estavam presentes socialmente. Essa nova maneira de registrar a alfabetização mostrava uma preocupação se o indivíduo fazia uso social da leitura e da escrita, configurando neste sentido, uma aproximação entre o conceito de alfabetização para letramento.

A autora ainda coloca a existência de situações distintas para as condições de letramento mesmo para aquele indivíduo que não sabia ler, nem escrever, porém, apresenta

características de uma pessoa letrada, porque participa de um ambiente envolto das práticas da leitura e da escrita, como ouvir a leitura de jornais, ditar cartas para o outro escrever. O mesmo podia acontecer com uma criança que ainda não tinha sido alfabetizada, e mesmo assim simulava situações como “ler livros”, brincar de escrever ou ouvir histórias.

No segundo capítulo, *Letramento em texto didático: O que é letramento e alfabetização*, a autora emprega a própria estrutura do texto didático enquanto gênero textual para continuar a explicar o motivo pelo qual a palavra letramento se fez presente na área da Educação e Ciências Linguísticas, através das seguintes perguntas: Por que aparecem palavras novas na língua?, Qual é o significado dessa palavra letramento?, Por que surgiu essa nova palavra, letramento? e Onde fomos buscar essa nova palavra, letramento?

Magda Soares apresenta o letramento como uma ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita num processo contínuo de acordo com as necessidades do indivíduo ou grupo social. Significava também o estado ou condição que adquire um grupo ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Além disso, o grau de proximidade social, cultural e econômico do indivíduo são consideradas como premissas para as condições do letramento porque correspondem à ampliação do acesso à escolaridade e a disponibilidade de material impresso e acessível para leitura. Para tanto, no último capítulo do livro, *Letramento em ensaio: Letramento: como definir, como avaliar, como medir*, Magda aborda quais são as demandas, as delimitações e as próprias particularidades do letramento.

A primeira particularidade traz o desafio do acesso pleno às habilidades e práticas de leitura e de escrita, ou seja, a universalização. No segundo momento, a definição dos objetivos para estabelecer políticas, programas de alfabetização e letramento em espaços como escolas, instituições, organizações nacionais e internacionais.

Para a autora, faz-se necessário definir o que significa de fato o letramento para posteriormente colocar a seguinte questão: que letramento é esse que se busca avaliar e medir? Essa pergunta suscita a interrogação para a seleção dos critérios a serem usados como procedimentos de avaliação adequados, construção de instrumentos de medida ao letramento, pois seu contexto tradicionalmente é feito nas escolas, nos censos demográficos nacionais e pesquisas por amostragem.

Perceber que existe proximidade entre letramento e as atuais exigências educacionais, profissionais e sociais em relação ao domínio da prática de escrita da redação, por exemplo, suscita interrogantes para a pesquisa científica. No caso desta pesquisa, busca-se conhecer às orientações curriculares e práticas pedagógicas propostas aos estudantes durante o seu

processo formativo no Ensino Médio e que tem como culminância a medida deste desempenho na prova de redação do ENEM.

OBJETIVOS

Nessa perspectiva, a questão norteadora pode ser definida da seguinte forma: Quais são as orientações curriculares e pedagógicas que norteiam a prática docente para a construção das competências da prática de escrita da redação para o estudante do Ensino Médio?

De acordo com o contexto, os objetivos da pesquisa estão listados abaixo:

Objetivo geral: Identificar quais são as orientações curriculares e pedagógicas propostas aos estudantes do Ensino Médio de uma escola pública estadual.

Objetivos específicos

Conhecer as propostas curriculares da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias previstas nos documentos institucionais da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, a saber: Orientações Curriculares para o Ensino Médio e os Conteúdos Referenciais para o Ensino Médio: Área de Conhecimento – Linguagens;

Identificar as ofertas pedagógicas da área de Linguagens do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, tendo como referência o Plano por Área de Conhecimento e o Plano de Ensino por Componente Curricular;

Analisar as metodologias de referência adotadas pelos professores na elaboração do Plano de Aula da disciplina de Língua Portuguesa para as práticas de escrita da redação.

METODOLOGIA

De acordo com a proposta da pesquisa, o seu delineamento metodológico apresenta relação de proximidade com a pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa refere-se a um conjunto de ações empíricas que direcionam a investigação dos fenômenos humanos e sociais. Essa metodologia procura interpretar o objeto de estudo com caráter mais amplo de significados para dar esclarecimento da situação inicial que deu origem ao estudo (Godoy, 1995).

Segundo Godoy (1995), a abordagem qualitativa é um processo que envolve entre outras situações, a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e os processos

interativos entre si, como também procura compreender os fenômenos de acordo com a perspectiva do sujeito, isto é, daqueles que participam do estudo.

Essas ações correspondem às possibilidades de metodologia da pesquisa das Ciências Sociais, entre elas, a pesquisa qualitativa na área de Educação, pois diz respeito ao estudo das complexidades do âmbito educacional. Neste caso, a pesquisa das orientações curriculares e pedagógicas em relação à prática de escrita da redação do estudante do Ensino Médio dar-se-á em um grupo social formado com sujeitos (alunos, professores, funcionários, pais, comunidade escolar), suas vivências, inter-relações, valores e significados conferidos por eles, que é a unidade escolar.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 11), o uso da metodologia qualitativa tem se tornado uma busca de interesse para os pesquisadores da área de Educação, mesmo com a aceitação da imprecisão em relação à caracterização desse tipo de pesquisa.

Ao formular a pergunta de investigação “Quais são as estratégias pedagógicas propostas aos estudantes do Ensino Médio da escola pública estadual para o domínio das práticas de escrita da redação?”, isso é de relevância científica para os encaminhamentos metodológicos, pois tem na sua fase inicial, a perspectiva exploratória e documental para posteriormente, na fase subsequente, ter acesso a outras informações empregando a metodologia de um Estudo de Caso.

Lüdke e André (1986, p. 21-24) apresentam a caracterização do Estudo de Caso conforme os autores Nisbet e Watt que o classificam em três fases. A primeira delas é a fase exploratória, que vai delinear mais claramente o estudo à medida que se desenvolve, onde questões do objeto de estudo, por exemplo, podem ser reformuladas de acordo com o grau de relevância com o objetivo da pesquisa.

A segunda fase diz respeito à delimitação de estudo com a coleta sistemática de informações, utilizando elementos mais ou menos estruturados com características próprias do objeto de estudo. Esse momento propicia a seleção de aspectos mais relevantes para atingir os objetivos propostos. Isso significa ter a oportunidade de perceber quais são as potencialidades e vulnerabilidades das práticas de escrita na formação do estudante do Ensino Médio.

Por último, a análise sistemática e a elaboração do relatório, que tornam possível as ações de adicionar, analisar e disponibilizar as informações coletadas do objeto de estudo para os informantes, no caso, as informações disponibilizadas aos professores a respeito das estratégias pedagógicas para a construção das competências das práticas de escrita.

A fase subsequente da pesquisa se caracterizará pelo Estudo de Caso propriamente dito. Para Yin (2001, p. 32), o Estudo de Caso “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

O Estudo de Caso diz respeito a uma estratégia de estudo de uma situação em particular, com delimitação de estudo bem definida, pois sua finalidade apresenta interesse particular em detrimento uma situação específica. O objeto de estudo pode ser comum em outras situações, entretanto, apresenta particularidades que o tornam um caso específico, singular (Lüdke e André, 1986).

Os procedimentos de acesso à informação englobam a descrição e a análise de um conjunto de documentos institucionais, curriculares e pedagógicos, a saber:

Documentos da Secretaria da Educação do Estado da Bahia:

- a) Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Área de Linguagens;
- b) Conteúdos Referenciais para o Ensino Médio – Área de conhecimento: Linguagens;

Documentos pedagógicos da Unidade Escolar:

- a) Projeto Político-Pedagógico;
- b) Plano por Componente Curricular;
- c) Plano por Área de Conhecimento;
- d) Plano de Aula da disciplina de Língua Portuguesa,

De acordo com a seleção dos documentos institucionais, curriculares e pedagógicos, o procedimento de acesso à informação dar-se-á com a leitura, análise e registro das observações pertinentes aos documentos listados acima com o objetivo de conhecer quais são as referências indicativas para a construção das competências das práticas de escrita. Essa sequência de ações configura a sistematização dos encaminhamentos metodológicos da pesquisa. Em Dionne e Laville (2008, p. 168):

[...] Para simplificar, pode-se concluir que a coleta da informação resume-se em reunir os documentos, em descrever ou transcrever eventualmente seu conteúdo e talvez em efetuar uma primeira ordenação das informações para selecionar aquelas que parecem pertinentes.

Outras informações serão coletadas através de entrevista com os professores da área de Linguagens visando conhecer os referenciais didáticos elaborados por eles no planejamento do Plano de Aula e constituem os procedimentos da fase final da pesquisa.

RESULTADOS

Por tratar-se de pesquisa em andamento, espera-se que a análise do conjunto de documentos permita o confronto entre as estratégias pedagógicas estruturadas no plano de aula e aquelas prescritas nas orientações curriculares institucionais e legais.

Na sequência se quer problematizar se o que está disposto nos regramentos legais e nas práticas pedagógicas vigentes está coerente com as necessidades e singularidades do Ensino Médio. O que se deseja, ao final desta fase é trazer para o corpo da pesquisa evidências acerca do letramento no Ensino Médio, suas potencialidades e desafios.

CONSIDERAÇÕES

Ler e escrever eram consideradas situações específicas para suprir as necessidades do processo educativo. Entretanto, com as exigências de uma sociedade cujos atos da leitura e da escrita necessitam de um domínio que ultrapassa o processo de decodificação do código escrito, apresentar a leitura e escrita com propriedade passou a ser uma premissa nas relações sociais, de trabalho, pessoais e acadêmico-científicas.

Para dar conta dessas demandas sociais, cognitivas e culturais, outro termo ganhou expressividade no contexto da educação: letramento. Dentro dessa perspectiva, é válido associar as competências da prática de escrita como parte do letramento, logo que se configura como uma situação em que o estudante se apropria da escrita, tornando-a própria.

Escrever com domínio aquilo que circula de acordo com as diversas situações comunicativas e exigências sociais, como escrever um artigo para submissão de eventos, escrever um texto numa seleção de emprego, escrever projeto de pesquisa para seleção de mestrado ou escrever um texto dissertativo-argumentativo, são práticas que correspondem à construção do domínio da prática da escrita enquanto ações planejadas num processo contínuo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, portaria nº 807, de 18 de junho de 2010. Estabelece o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como procedimento de avaliação no final do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 116, Seção I, p. 71, 21 de jun de 2010. Disponível: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2010/portaria807_180610.pdf. Acesso em: 17 out 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A redação no ENEM 2013. **Guia do Participante**, Brasília: 2013. Disponível:<http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/mec-divulga-guia-participante-enem-2013-752519.shtml>. Acesso em: 24 out 2014.

CHARTIER, Roger. As Práticas da Escrita. In: Ariès, Philippe; Duby, Georges. **História da vida Privada**. Da Renascença ao Século das Luzes. Vol. 3. 7ª Reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 199. p. 112 – 161.

DIONNE, Jean. LAVILLE, Christian. **A construção do Saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora UFMG, Artmed, 2008.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 4 ed. São Paulo: Editorial, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. Tradução Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

O ATO DE LER: PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO-LEITOR-CRÍTICO

Fabiola Chafin Gomes de Pinho⁴⁷

Resumo

O presente artigo faz uma breve abordagem acerca da relação existente entre o ato de ler e o papel da escola na formação do cidadão-leitor-crítico, demonstrando a importância da leitura como prática social e de libertação do ser humano. Apresenta alguns estudos com a intenção de contribuir para o repensar do ato de ler e de como a escola tem proporcionado aos seus educandos a oportunidade de desenvolver o gosto pela leitura. Para fomentar essa discussão foram convidados: DUSSEL, SILVA, FREIRE, VYGOTSKY entre outros teóricos. A escola, bem como os educadores, exerce uma grande influência no que diz respeito à formação de leitores. Contudo, muitas vezes percebe-se que essa influência não é efetivamente desenvolvida, ou não tão bem explorada como deveria. É necessário que a escola contribua para que o educando se “apaixone” pela leitura, mas a leitura que transforma, que recria, que não aliena, que liberta. As práticas pedagógicas precisam ser repensadas constantemente, para que se possa refletir sobre o que se tem sido feito para formar cidadãos leitores, que possuam o saber crítico como capacidade de intervir em sua própria realidade.

Palavras-chave: Leitura. Formação. Cidadão-leitor-crítico.

A escola hoje, ao cumprir sua função social, dentre outras importantes atribuições, representa a oportunidade de formação do cidadão / cidadão-leitor-crítico, uma vez que a leitura é um dos principais caminhos de inclusão social e de satisfação de necessidades amplas do ser humano (estéticas, afetivas, culturais, além das intelectuais).

Embora o processo de leitura venha se desenvolvendo ao longo de toda a história da humanidade - na qual o homem revela a necessidade das gerações posteriores em decifrar, ou seja, em ler e interpretar os códigos escritos - atualmente, é na escola que muitos jovens, alguns pela primeira vez, têm diante de si o mundo mais próximo e fascinante da literatura, capaz de contribuir para a formação do ser crítico e criativo, consciente e produtivo, conhecedor e construtor da história. No entanto, alguns jovens não possuem o hábito de ler, sentem-se muitas vezes obrigados porque necessitam responder a questionários propostos pelos professores ou para fazerem algum outro tipo de avaliação. A leitura deixa de ser um prazer e passa a ser uma obrigação.

⁴⁷ Possui graduação em Letras pela FERLAGOS (Faculdade da Região dos Lagos- 2001). Especialização “latu senso” em Produção Textual, pela FERLAGOS (Faculdade da Região dos Lagos- 2006). Atualmente leciona Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, no Município de Camaçari/BA bulinhachafin@yahoo.com.br

É fato que incentivar um comportamento leitor traz benefícios não só para os alunos que desenvolvem o gosto pela leitura, de forma natural e prazerosa, como também para os professores que se envolvem com os princípios de uma política educativo-pedagógica.

O prazer de ler é resultado de estímulos constantes, o que, aos poucos, se torna uma questão de gosto, de escolha pessoal e de atitude de autonomia. Ler pelo prazer é, portanto, uma conquista que envolve um processo de aperfeiçoamento no qual a escola tem um papel fundamental.

A leitura percorre o caminho de interação com o mundo, tendo a capacidade de nos levar a uma revisão desse mesmo mundo. Paulo Freire, em seu livro “A Importância do Ato de Ler”, revela: “ O ato de ler não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra.”; Por isso, cada vez mais é importante enfatizar a importância da escola criar essa presença, para que os alunos transformem suas vidas, dentro ou fora da escola, e que um dia se lembrem dessa experiência gratificante com a leitura e sintam a sua “falta”.

As práticas escolares que inter cruzam a literatura com atividades didáticas desvinculadas, ou que propõem atividades avaliativas sobre o livro lido, nem sempre têm apresentado resultados favoráveis. Por outro lado, a partir do momento em que o aluno já possui prazer na leitura e os livros passam a ocupar espaço na sua vida e fazer parte do cotidiano, essas próprias atividades tornam-se bem mais fáceis de serem realizadas.

Formar leitores é tarefa complexa que desafia educadores em geral, especialmente nesta época tão dominada pela tecnologia. É imprescindível trabalhar não apenas a leitura, mas todas as leituras que se apresentam no dia a dia, as quais podemos destacar textos informativos, de curiosidades, os de lazer etc.

Atualmente, um dos principais desafios da escola é construir uma metodologia de trabalho que oriente para a compreensão de que o conhecimento não se processa de forma linear e fragmentada, mas sim de forma inter cruzada, como uma rede, em que os múltiplos fios se inter cruzam.

A Escola Municipal Virgínia Reis, em Camaçari/BA, não difere dessa realidade, agravada pelo contexto sócio-econômico-cultural da comunidade. Observa-se uma grande dificuldade de acesso aos bens culturais universais, o que compromete, inclusive, a articulação e ampliação de conhecimentos, a formação de valores e de uma visão crítica de mundo, o que pode ser explorado, a meu ver, através do fantástico recurso da leitura.

Partindo desse entendimento e assumindo o lugar de professora-pesquisadora, desde o ano de 2013, venho me empenhando em contribuir para a formação do cidadão-leitor-crítico, através do desenvolvimento de um trabalho de empréstimo de livros do acervo da biblioteca, uma vez que esse espaço possuía excelentes exemplares, sem, contudo, serem disponibilizados para os alunos, já que a escola não contava com bibliotecário. A novidade se espalhou pela escola e alunos de outras turmas passaram a me procurar para que pudessem também fazer o empréstimo. É importante destacar que os próprios alunos passaram a incentivar aos colegas, demonstrando o tão esperado desenvolvimento da autonomia. No diálogo entre eles ia se processando o que nem sempre os professores conseguem: a valorização do livro como fonte de descoberta.

Ao serem estimulados, os alunos passaram a se interessar mais pela leitura espontânea e livre, ou seja, “ler por prazer”. Ao final do ano foi feita uma relação do quantitativo de turmas e de alunos que mais leram, e para nossa surpresa os resultados foram excelentes. Alguns chegaram a ler mais de 20 livros. Os que se destacaram foram presenteados com livros.

Com base nesta experiência surgiram várias indagações: O contato prazeroso com o livro ocorre sem as exigências e formalidades que normalmente são impostas pela escola e pela sala de aula? Como acender na cabeça e no coração dos alunos o prazer pela leitura, ou pelo menos, uma chama de interesse pela mesma? Por que as escolas formam tão poucos leitores e o gosto pela leitura ainda é (quase) uma raridade em nosso país?...

Para responder a essas e outras questões será necessário um estudo permanente, o que poderá ser efetivado com o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica mais aprofundada, visando ampliar os conhecimentos e analisar autores que escrevem sobre a leitura, o que permitirá uma compreensão mais ampla sobre o assunto.

Contudo é possível destacar alguns estudiosos que contemplam essas discussões, tão antigas, tão atuais, sempre presentes nas escolas e nos corações dos educadores que tanto desejam ver seus educandos “saboreando” da leitura com prazer.

Rubem Alves, por exemplo, afirma que “a educação teria completado sua missão se conseguisse despertar o prazer de ler”. Quão grande desafio é esse! Difícil, mas com certeza, não impossível! Aliás, o que é a vida dos educadores senão um constante desafio?

Na maioria das escolas e instituições educacionais brasileiras a leitura é vivida como uma obrigação, e não como um ato que oferece prazer. Isso se deve às cobranças feitas pelos professores: “Leiam, leiam porque vou fazer perguntas sobre o livro”. “Farei questões sobre o livro valendo ponto”. “O livro cai na prova”.

Além das cobranças, os livros são na maioria das vezes, escolhidos pelo professor, conseqüentemente distantes dos desejos e anseios dos alunos, não têm significado para os mesmos. Outras vezes, o livro é colocado para ocupar um “tempinho” disponível entre uma atividade e outra, ou enquanto o professor corrige uma atividade. E infelizmente, muitos professores acham que isso é oferecer oportunidade para despertar o gosto pela leitura.

Difícilmente as atividades de leitura são preparadas e vistas como algo sério e fundamental, a não ser quando o seu fim é o de cobrança e mensuração.

Diante de tudo isso, não fica difícil de entender o porquê dos alunos não gostarem da leitura. Como disse o jornalista e educador Ricardo Prado, em reportagem a revista Nova Escola (2002): “O melhor jeito de formar leitores é deixar as crianças livres para investigar, folhear e escolher o que quiserem”.

Será que todo educador-leitor já se questionou quanto à prática da leitura em sua sala de aula?

Antes de qualquer passo, o importante é verificar a prática mais próxima, ou seja, o próprio cotidiano. Muitos professores dão atenção especial à leitura, mas ainda são minoria.

Ezequiel Theodoro da Silva (1986) afirma que a atividade de leitura se faz presente em todos os níveis educacionais. A instituição escolar, segundo ele, tem no livro o seu principal instrumento de trabalho. Conseqüentemente, o acesso ao acúmulo de bens culturais e ao conhecimento significa por muitas vezes, o acesso ao livro, ou seja, a mensagem escrita é uma das primeiras fontes que disparam a ação educativa exercida pelo educador.

A leitura é um dos principais instrumentos que permite ao ser humano situar-se com os outros nas discussões e nas críticas para se chegar à prática e ação na realidade social.

O que vemos atualmente é que a leitura, enquanto atividade de lazer e atualização, como fonte de conhecimento, como fonte de vida, como instrumento de emancipação sujeito tem sido privilégio de uma minoria de indivíduos. Aos demais fica legado uma leitura morta, mecânica, aos quais não importa que o livro seja uma fonte de prazer, muito menos de conhecimento e emancipação.

SILVA traz em seu livro “O Ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura” que, “a leitura crítica é condição para a educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas”. Aquele que lê está muito mais propício ao sucesso acadêmico do que ao fracasso e à evasão escolar. A leitura desta forma é um dos principais instrumentos de que dispomos para o combate à alienação imposta, à ideologia dominante e conseqüentemente o ato de ler torna-se eficiente no sentido de se desenvolver a originalidade e autenticidade dos cidadãos que aprendem. Freire

contempla esta ideia quando diz no livro “Pedagogia do Oprimido” que “os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais”.

O pensador argentino Enrique Dussel, um dos maiores expoentes da Filosofia da Libertação, em seu livro “Filosofia da Libertação na América Latina”, aponta o conceito de “proximidade”, dentre tantos outros conceitos apresentados. Para DUSSEL, proximidade é a essência do homem; é a relação com o outro (dominado); é estar numa relação fraterna, “encurtando distâncias para alguém que pode esperar-nos ou rejeitar-nos, dar-nos à mão ou ferir-nos”; tal ato é a celebração da vitória decorrente da luta, que é o é o ápice da celebração pela liberdade adquirida.

Para o educador que se preocupa com a formação do cidadão-leitor-crítico buscar o conceito de “proximidade” apresentado por DUSSEL, faz-se essencial, tomar consciência de quem é esse outro, uma vez que se passa a querer mais, querer viver com e junto a este outro. A proximidade é a raiz da práxis e o ponto de partida da toda responsabilidade pelo outro. Somente aquele que viveu a proximidade na justiça e na alegria assume sua responsabilidade pelo outro, a quem deseja na proximidade dos iguais.

A partir do momento que o educador se aproxima do educando, toma consciência de quem ele é, entende, vive, responsabiliza-se, o contagia pelo gosto da leitura. A leitura que transforma, que recria, que não aliena, que liberta.

Silva (2000) completa afirmando que “mais liberdade para os alunos se expressarem, mais escuta e partilha dos significados atribuídos aos textos, mais ligação entre aquilo que se lê e aquilo que se vive, estes são os caminhos para uma leitura libertária e transformadora”.

Percebe-se então toda a importância e responsabilidade que recai sobre os educadores, quanto à formação do leitor, quanto ao despertar do prazer de ler. Uma importância que ultrapassa os muros da escola, que vai além da necessidade de leitura no ambiente da sala de aula e que perpassa a necessidade tão ampla de transformação social.

Raquel Villardi (2005) afirma que “a leitura precisa ser vista não como o cumprimento de um dever, mas como um espaço privilegiado, a partir do qual tanto é possível refletir o mundo, quanto afastar-se dele, buscando na literatura aquilo que a vida nega, quer sob a perspectiva da realidade, quer sob a da fantasia. Para que isso ocorra, o hábito, por si só, não chega. Há que se desenvolver o gosto pela leitura, a fim de que se possa formar um leitor para toda a vida”.

Não existem receitas prontas, fórmulas mágicas, contudo é possível. Existem várias experiências exitosas com atividades de leitura compartilhadas na internet, revistas,

reportagens e livros, contudo é necessário observar e entender cada contexto que se está inserido para junto com os educandos buscar o “caminho das pedras”. A leitura precisa ser tratada numa perspectiva ampla, o trabalho do educador precisa levar o educando a descobrir a sua capacidade libertadora e criativa.

FREIRE (1983) completa: “temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão em nome da sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade”. Respeito, oportunidade, troca, aprendizagem mútua, prazer, criatividade, humildade, criticidade, diálogo são palavras essenciais para que a escola consiga coletivamente desenvolver o gosto pela leitura.

Não é dizendo aos educandos que é preciso ler ou obrigando-os a ler, que se conseguirá fazer com que eles leiam, mas sim dando oportunidades prazerosas de leitura, para que automaticamente descubram quão necessário e maravilhoso pode ser o ato de ler.

VILLARDI (2005) afirma: “Ensinar a gostar de ler é exatamente isso: é ensinar a se emocionar com os sentidos e com a razão (porque, para gostar apenas com os sentidos, não há necessidade de interferência da escola); e, para isso é preciso ensinar a enxergar o que não está evidente, achar as pistas e a retirar do texto os sentidos que se escondem por detrás daquilo que se diz”.

É por isso que ler é talvez a coisa mais importante que a escola tem a ensinar e não só aos alunos. Infelizmente, muitos “professores” brasileiros não sabem como “embarcar” nessa expedição.

A leitura oferece oportunidades infinitas de descobrir o mundo, os outros; oferece respostas, perguntas e achados; mas, para o aluno ser um apaixonado, é preciso que o professor também seja. É preciso contagiar, despertar, sem monotonia, sem obrigação, pois só assim será possível encantar e florescer o gosto pela leitura.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Pesquisa no cotidiano das escolas - sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BOFF, Leonardo. **Virtudes para um Outro Mundo Possível**. Volume 1: Hospitalidade: Direito e Dever de Todos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

KRAMER, Sonia. Leitura Viva. In: Zaccur, Edwirges (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: Leitores & Leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sóciohistórico. São Paulo, Scipione: 1997.

SERRA, Elizabeth D' Angelo. **Ler é Preciso**. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da Leitura na Escola**: pesquisas X propostas. São Paulo: Ática, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e Realidade Brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. São Paulo: Papyrus, 1986.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a Gostar de Ler e Formando Leitores para a Vida Inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1998.

OBRIGATORIEDADE, REALIDADE LOCAL, ESPAÇOS PRÉ-EXISTENTES: A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO SUL DA BAHIA

Érico José dos Santos⁴⁸

Neísa Pereira dos Santos Castro⁴⁹

Cândida Maria Santos Daltro Alves³

Resumo

Este trabalho é o relato de uma experiência vivenciada como gestor em uma escola pública do sul da Bahia. O presente texto foi organizado para efeito de conclusão de estudos da Disciplina Gestão de Espaços Públicos e Relação com a Comunidade do Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – Mestrado Profissional. Neste relato, apresenta-se uma análise documental, seguida de fundamentação teórica dos espaços educativos com base nos estudos e discussões feitas a partir da referida disciplina e no Grupo de Pesquisa CNPq Políticas Públicas e Gestão (PPeGE). E por fim, descrição e análise da experiência na gestão pedagógica e administrativa de uma instituição pública que abriga crianças da educação infantil e ensino fundamental, no mesmo ambiente físico, analisando a complexidade e importância do espaço, a sua relação com o projeto pedagógico da instituição e o exercício de legitimar a gestão democrática por meio da participação do conselho escolar.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Espaços Partilhados. Conselho Escolar.

EDUCAÇÃO INFANTIL - DO DIREITO AO ACESSO À REALIDADE DOS ESPAÇOS PARTILHADOS

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) reconheceu a Educação Infantil como direito da criança, das famílias, dever do Estado e também, primeira etapa da Educação Básica. Cury (2008), afirma que a educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.

Com a promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, feita pelo Congresso Nacional, a legislação educacional vigente amplia a obrigatoriedade da educação, alterando o texto no Art. 208 o qual afirma que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de

⁴⁸ Discente do Programa de Formação de Professores/Mestrado em Educação Básica-UESC. ejsjp@hotmail.com

⁴⁹ Discente do Programa de Formação de Professores/Mestrado em Educação Básica-UESC. neيسان@yahoo.com.br

³ Docente do Programa de Formação de Professores/Mestrado em Educação Básica-UESC. candida_alves@yahoo.com.br

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) que preconiza sobre o dever do Estado com a educação.

Embora tenha deixado de fora um número ainda maior de crianças nas creches, a obrigatoriedade da educação básica gratuita para crianças a partir dos quatro anos de idade, garante a ampliação do direito à educação para esse público. Nesse sentido, é importante pontuar que o aumento gradativo da procura por um maior número de matrículas na Pré-escola é consequência da ação dos movimentos sociais organizados pela expansão e qualificação do atendimento da educação infantil.

Esse processo da política de cobertura objetiva expandir o atendimento educacional às crianças de zero a cinco anos e onze meses, tendo como fim alcançar as metas fixadas no Plano Nacional de Educação, o que perpassa pela garantia de espaços físicos adequados, assegurando os padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento das instituições de Educação Infantil.

Nessa perspectiva, a garantia de ampliação da oferta exige, indubitavelmente, que os gestores municipais sistematizem o reordenamento da oferta de vagas das redes municipais de educação. Compromisso assumido mediante o regime de colaboração entre os entes federados, com autonomia local para: autorização, reconhecimento, credenciamento, fiscalização, supervisão e avaliação dos estabelecimentos educacionais.

A escola como espaço da educação é um conceito que foi formado e transformado no acúmulo histórico de diferentes civilizações. Já na antiguidade, diferentes sociedades preocupavam-se com a educação das crianças pequenas, de pais para filhos eram transmitidos valores e conhecimentos nos espaços da casa. Kowaltowski (2011) afirma que em muitas culturas primitivas, a educação acontece sem estrutura formal, mas o ambiente onde se vive pode ser chamado de escola.

Os dados históricos a respeito do panorama das instituições escolares no Brasil são marcados por múltiplas determinações da realidade social. Mattos citado por Saviani (2008, p.149) afirma que no Brasil a origem das instituições escolares pode ser localizada em 1549 com a chegada dos jesuítas que criaram, na então colônia portuguesa, “a primeira escola brasileira”. Desse ponto em diante, o relato da história das instituições, apresenta diversificadas propostas de estabelecimentos de ensino: casa, espaço religioso, prédio, espaços ocupados e/ou alugados, e grupos escolares.

Brito, Colau e Werle (2007), em seu artigo sobre espaço escolar e história das instituições escolares afirmam que em decorrência das novas exigências de espaços e de reorganização administrativas, as relações com os ambientes vão sendo reinventadas ao longo do tempo, o que demanda novos projetos institucionais, muito embora algumas alternativas configurem-se como transgressora dos limites entre espaço e objeto de uso, o que ocorre com o uso dos espaços partilhados entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, foco que iremos tratar neste estudo.

A OBRIGATORIEDADE LEGAL E OS “ARRANJOS” LOCAL

A abertura do ano letivo de 2015 da rede municipal de ensino de Itabuna/BA foi marcada por um decreto de extinção de dez escolas, processo que se iniciou no ano anterior com a criação de uma comissão temporária de acompanhamento do reordenamento expedida pela titular da Secretaria de Educação. A referida portaria constava de três artigos que designava servidores para compor a comissão e determinava o acompanhamento de dez áreas geográficas e suas respectivas escolas.

O reordenamento de níveis de ensino e oferta de vagas da rede municipal de ensino de Itabuna apresentou diretrizes e normas nas áreas de jurisdição das escolas que assegurassem a ampliação da capacidade de atendimento de crianças na faixa etária de quatro e cinco anos de idade e aumento da eficiência da ocupação das estruturas existentes (a exemplo de prédios próprios que estavam com espaços ociosos).

Como estratégia de expansão do número de vagas na educação infantil da rede municipal, três escolas passaram a oferecer vagas para a pré-escola. O processo envolveu, ainda, a extinção de dez escolas em diferentes áreas geográficas do município, sem prejuízo para as crianças, professores e funcionários que seriam relotados em outras unidades próximas às suas residências.

Kowaltowski (2011) pontua que a Lei nº 9.424/1996, que dispõe sobre o FUNDEF, no artigo 60, trata dos critérios a serem considerados para os ajustes progressivos a um padrão mínimo de qualidade, orientando a observância dos seguintes princípios: relação matrícula/docente; qualificação profissional permanente (formação continuada); jornada de trabalho; complexidade de funcionamento; localização e atendimento da cidade; busca de aumento do padrão de qualidade do ensino.

Muito embora a proposta de intervenção da administração municipal afirme que tais mudanças visavam promover a melhoria da qualidade da educação com a adequação dos

espaços que terão a infraestrutura melhorada com mais investimentos, o processo foi determinado pela dificuldade de diálogo com a comunidade, no sentido de avaliar as reais condições para o reordenamento da rede, seguida da extinção das escolas, que não considerou as necessidades e as expectativas das comunidades, as quais a escola estavam inseridas, bem como a situação funcional dos profissionais da educação.

As medidas adotadas perpassam pela ótica de rentabilização de recursos, dada a possibilidade de partilha de instalações para diferentes ciclos de ensino, utilizando o espaço físico de algumas escolas de ensino fundamental para ampliação de turmas de pré-escolas, e do aproveitamento de instalações escolares que se encontravam subutilizadas.

A partir da organização político-administrativa do Estado brasileiro, estabelecida na Constituição Federal, compete aos municípios atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Assim, consideramos ser condição indispensável que o governo municipal estabeleça critérios de qualidade e reveja os padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil e aprimore sua política de atendimento.

Nesse sentido, o documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006, pág. 19) explicita competências para os sistemas de ensino municipal. Dentre as várias orientações, destacamos

- articular-se com organizações representativas da sociedade civil: sindicatos, movimentos sociais, organizações não-governamentais, visando ao desenvolvimento e à progressiva consistência do campo da Educação Infantil;
- ampliar progressivamente o atendimento às crianças de 0 até 6 anos de idade para atingir toda a demanda em âmbito municipal; □ responsabilizar-se pela qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil em âmbito municipal.

Tendo em vista que o cumprimento de tais recomendações é fator imprescindível para garantir a qualidade nas instituições de educação infantil, as mesmas foram evidenciadas para pontuar a responsabilidade do poder público com esta etapa da educação básica.

Nessa direção, considerando as múltiplas dificuldades, determinadas pela realidade social, que as instituições de Educação Infantil aqui retratadas vêm enfrentando, o presente texto concebe a gestão dos espaços escolares em seus diferentes aspectos: organização do espaço, estilo, acabamento, reformas e eventuais descaracterizações; a configuração de espaços partilhados.

A IDEIA DA ESCOLA COMO LUGAR

O ambiente desempenha um papel fundamental ao apoiar e ampliar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, constituindo-se em importante elemento educador, o que reforça a importância de refletir sobre ele, planejá-lo e aperfeiçoá-lo. A instrução nº 001/2008 da Câmara de Educação Básica do CME - Conselho Municipal de Educação de Itabuna afirma que o espaço nunca é neutro, pois carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam. Nesse contexto, Ribeiro (2004) pontua que o espaço não é neutro e está impregnado de significados compartilhados e expressos nas práticas sociais, símbolos e marcas de quem o produz, por isso, tem significações afetivas e culturais.

Dessa forma, precisamos observar o ambiente pedagógico e como ele funciona para que todos o utilizem de forma funcional e dinâmica no processo educativo. Estamos extremamente acostumados com o cotidiano e não temos tempo para questionar tudo o que acontece. No entanto, é essencial criar espaço, tempo e oportunidade para os pais trocarem informações, ter acesso ao(s) registro(s) de progresso dos filhos e participarem da gestão escolar.

De acordo com (Brasil, 1998) além de reclamar, a sociedade quer ser ouvida e quer colaborar, por isso tem lutado por maior participação para cumprir, inclusive o que prevê a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a *colaboração da sociedade*⁵⁰, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nessa direção, faz-se necessário uma reflexão sobre a gestão democrática⁵¹, atualmente, uma prática estabelecida e recomendada em muitos documentos novos de diretrizes. Tal prática, parte da compreensão de quais são as dimensões da atuação do gestor escolar, mais especificamente o diretor, bem como este organiza o espaço em prol da qualidade do ensino com base nesses novos paradigmas, fugindo da prática gestonária que exige maior dedicação às questões administrativas, secundarizando aspectos mais importantes de sua atuação, ou seja, as questões pedagógicas e prioritariamente educativas.

⁵⁰ Grifo nosso.

⁵¹ É importante observarmos que a atuação do gestor, suas atribuições e seu vínculo com a escola se alteram dependendo da forma como ele foi escolhido e de acordo com o tipo de gestão que é implementada na unidade escolar.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos indica que a prática escolar orientada para educação em direitos humanos assegura o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais. Nessa concepção, a importância dada atualmente ao papel do gestor escolar como catalizador dos dilemas, percursos, percalços e tensões existentes no ambiente educacional, fundamenta-se no reconhecimento do ambiente como espaço de convivência e atuação da comunidade. Respeitando ainda, as representações que os diversos atores sociais têm sobre o espaço que o circunda na tentativa de estabelecer um diálogo constante com os diferentes segmentos da comunidade escolar, em prol de garantir a melhoria da qualidade da educação, merecendo destaque a ressignificação dos ambientes como importantes para tarefa educativa da escola.

Diante disso, a pergunta que se coloca é: como o ambiente escolar está dialeticamente relacionado ao projeto pedagógico da instituição e que concepção de educação é possível depreender dele?

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) assinala que a proposta pedagógica é o plano orientador das ações da instituição e define as metas almejadas para o desenvolvimento e a aprendizagem de meninos e meninas que nela são educados. Na sua execução, a instituição, organiza seu currículo, que pode ser entendido como práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais e que afetem a construção das identidades das crianças.

Dessa forma, ao permitir a presença de discursos de poder e dominação, pode contribuir, por sua vez, para reproduzir e aprofundar a polarização das qualificações⁵², fundamental para uma sociedade de disciplinamento e controle, contrapondo-se a qualquer possibilidade de construção para autonomia e liberdade dos sujeitos, que levaria a uma organização e gerenciamento que considerem o programa e a presença da comunidade.

Considerando que precisamos compreender a multiplicidade de símbolos presentes no espaço escolar, através da observação do cotidiano, e como este mesmo espaço contribui para a aprendizagem das crianças, bem como, a atuação do gestor na organização do espaço escolar, o presente estudo aborda a temática a partir de uma dupla perspectiva: análise

⁵² Moacir Gadotti, ao abordar sobre a escola e a divisão capitalista do trabalho, defende que a escola não é única, mas dividida em duas redes de ensino: a rede primária (profissionalizante) e a secundária (superior). Essas redes são estanque, heterogêneas, devido a seu programa de ensino diferenciado, assim como o estrato social dos seus alunos. De um lado, há uma massa de trabalhadores manuais e empregados subalternos (operários, funcionários do comércio de escritório, pessoal de serviços), condenados a realizar tarefas fragmentadas e rotineiras. De outro, uma minoria de quadros intelectuais, encarregados das tarefas de criação e planejamento.

documental e as relações que se estabelecem entre os diferentes atores sociais no interior da escola.

O AMBIENTE ESCOLAR: EXPERIÊNCIA DE GESTÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO SUL DA BAHIA

A qualidade do ambiente escolar depende da qualidade de cada um dos seus componentes. Na escola, onde atuei como gestor, há aproximadamente três anos, lembro-me que a hora da saída, quando os pais/responsáveis buscavam os filhos no fim do dia, era um tumulto, todos reconheciam isso, professores, pais, funcionários e equipe gestora. A respeito de uma breve observação das dificuldades, uma mãe revelou que o problema poderia ser solucionado de forma relativamente simples, sugerindo a permissão ao acesso às salas de aula no momento de saída.

Embora fisicamente a unidade educativa apresente uma estrutura simples, na concretude das vivências cotidianas, crianças de idades específicas se deparavam com elementos arquitetônicos que se colocavam como entraves ao seu desenvolvimento, configurando-se como fator limitador das suas capacidades motoras e cognitivas.

Fundada na década de noventa, a unidade educativa de ensino funcionou inicialmente nos turnos matutino e vespertino, atendendo crianças da pré-escola à 3ª série do Ensino Fundamental, com capacidade física para abrigar duzentos e quarenta crianças, atendia na época um quantitativo de duzentos e vinte e três. Sua estrutura física compreende uma caixa estrutural que abriga um módulo administrativo (contendo secretaria escolar, direção, sala de leitura e sala do professor, banheiro para professores); quatro salas de aula; uma cozinha (com depósito); três banheiros para alunos e um pátio coberto.

A despeito de não ter passado pelo processo de reordenamento da rede, a escola a qual nos referimos neste texto, inclui-se como objeto de pesquisa por atender crianças que cursam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, concomitantemente. A seguir, destacaremos duas experiências que envolvem a alteração das configurações dos espaços na escola investigada, que reforçam a ideia de que o diálogo com a comunidade escolar, possibilita a otimização dos espaços e a melhoria da qualidade social da educação.

ALTERNATIVAS DE USO DE ESPAÇOS PRÉ-EXISTENTES

Apesar de encarar a limitação de espaço, o que impedia aceitação dos programas do Ministério da Educação, vinculados a Secretaria de Educação, a gestão da unidade educativa de ensino, junto ao conselho escolar, analisou possíveis alternativas de uso de espaços pré-existent, potencializando-o como espaços pedagógicos.

A esse respeito, Kowaltowski (2011) acrescenta que a qualidade do ambiente educacional depende da qualidade das relações humanas desenvolvidas neste espaço, sendo o fator que mais influencia a qualidade do ensino. Nas palavras da autora, notamos a importância da garantia da qualidade da educação, na qual a gestão consiste no ponto de cruzamento entre o espaço educacional e as variáveis para o sucesso da aprendizagem.

Nas conversas com o coletivo escolar e interlocuções com a Assessoria do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (SEC), evidenciou-se através de diagnósticos de leitura e escrita a necessidade de acolher o Programa de Correção de Fluxo em Alfabetização do Ministério da Educação/ Grupo de Estudos em Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA, atentando a alunos do Ciclo II - 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, adesão feita pela administração pública municipal, por intermédio da Secretaria Municipal da Educação.

Fruto da análise da referida assessoria, o município de Itabuna foi inserido no Programa de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização por apresentar distorções com relação às crianças que, mesmo "alfabetizadas", não dominavam a escrita e a leitura. A Secretaria Municipal de Educação de Itabuna diagnosticou na rede municipal de ensino, que cerca de 1.400⁵³ alunos tinham déficit de alfabetização. O público-alvo do programa são os alunos que estão em defasagem com relação à escrita e a leitura. Esses estudantes foram divididos em turmas de no mínimo 12 (doze) e no máximo 25 (vinte e cinco) alunos, acompanhados por um professor alfabetizador em classes de aceleração. A metodologia aplicada pelo GEEMPA previa que, num período de três a cinco meses, tais alunos já dominassem a escrita e compreendessem o que escrevia por meio da leitura.

Apesar de ambicionarmos a inserção do programa, a unidade educativa não dispunha de espaço físico para (re)agrupar esses alunos, uma vez que os mesmos eram remanejados das salas regulares, para atendimento do programa supracitado em um espaço específico, estruturado para tal finalidade. Embora em muitas escolas públicas, a realidade apresente salas ociosas, vale lembrar que a escola pesquisada era a única instituição pública do bairro,

⁵³ Informações cedidas através do relatório da Assessoria do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (SEC) da Prefeitura Municipal de Itabuna.

que atendia a Educação Infantil e Ensino Fundamental, havendo uma procura por matrícula maior do que capacidade de atendimento. Essa situação precisava de uma solução rápida, contudo, a gestão entendia claramente que precisava do apoio do Conselho Escolar⁵⁴, pois a decisão refletia incisivamente sobre o grau de envolvimento dos diferentes atores sociais, representados por seus segmentos, no aumento da qualidade do ensino.

Partindo do princípio que o usuário principal da escola é o aluno, na oportunidade chegou-se a decisão de que o GEEMPA funcionaria na sala dos professores, uma vez que esse espaço estava sendo subutilizado, configurando-se como transitório (ou seja, utilizado em momentos pontuais).

Muito embora pareça ter sido uma decisão simples, evidenciou-se a relação entre a configuração arquitetônica e a produtividade do ambiente. Nota-se que a participação do conselho escolar, aqui entendido, como instrumento para o exercício democrático, foi de extrema importância para assegurar a garantia do direito de todos e de cada um de aprender, não esquecendo os que por ventura “ficaram no caminho”.

Nesta perspectiva, a prioridade é a garantia do funcionamento pedagógico, em detrimento de questões referentes à aplicação das verbas, bem como destacar o grau de sentimento de pertença dos representantes da comunidade escolar ao deliberar a favor do funcionamento do programa, onde os mesmos assumiram o quanto estão comprometidos com o projeto de formação das crianças.

O SANITÁRIO ACESSÍVEL: UM ESPAÇO A SER CONCRETIZADO

O PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola/Acessibilidade indicou através do senso escolar, do ano anterior, a necessidade de construção de um banheiro acessível na unidade educativa de ensino, destinando recursos do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o que implicava necessariamente em eventuais descaracterizações da estrutura arquitetônica. Para tanto, a equipe gestora da unidade educativa de ensino buscou orientações com o departamento financeiro vinculado à Secretaria de Educação do município, que presta assessoria e acompanhamento na aplicação e prestação de contas dos recursos. Nesse período ficamos cientes da necessidade de anexar ao processo o relatório técnico emitido por um engenheiro. Dada a necessidade do processo de aquisição da prestação de serviço estar vinculada a emissão de planta baixa, solicitamos à Prefeitura

⁵⁴ ITABUNA. Lei Municipal nº 2.054/2007. Normatiza os Conselhos Escolares nas unidades de ensino do município.

Municipal de Itabuna a visita técnica para avaliação das possibilidades reais da construção do banheiro acessível.

Após a avaliação das condições ofertadas pelo espaço o engenheiro apresentou o projeto acompanhado de relatório que verificava a necessidade, desta unidade educativa de ensino, fazer adaptações nas suas instalações físicas para que as pessoas com necessidades educativas especiais fossem contempladas com um sanitário acessível.

Contudo, o projeto indicava que a única localização possível do sanitário seria fora da caixa estrutural do prédio, o que causou um desconforto à comunidade escolar, visto que para ter acesso ao banheiro a criança com necessidades especiais teria que abrir um dos portões, passar por um corredor até chegar ao destino desejado.

Apesar de todo processo de aquisição da mão-de-obra pautar-se nas concepções estabelecidas pelo estado regulador vimos, nesse caso específico, a necessidade de consultar o conselho escolar para deliberar acerca da localização mais adequada, uma vez que tal decisão implicaria na alteração de aspectos, como organização do espaço e eventuais descaracterizações.

De acordo com Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009, pág. 50), os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo.

Na oportunidade, o entendimento dos membros do conselho contrariou a decisão posta no relatório, visto que no pátio escolar tínhamos um espaço pré-existente passível de reforma, bem como, dispunha de instalações hidráulicas e elétricas que otimizavam a reforma e apresentava custos inferiores se comparado ao projeto apresentado. Dessa forma, a construção do banheiro acessível foi efetivada no local deliberado pelos membros do conselho, sendo a decisão registrada em ata.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente o Brasil dispõe de instrumentação legal que apresentam preposições sobre o espaço que acolhem crianças da educação infantil. Porém, não possuímos um modelo único de espaço, nos desafiando frequentemente a pensar sobre as suas configurações que estão postas, pois, misturam-se modelos institucionais diversificados, a exemplo da partilha de espaços entre crianças de diferentes idades e com necessidades educativas específicas.

A experiência apresentada neste relato da gestão pedagógica e administrativa de uma instituição pública que abriga crianças da educação infantil e ensino fundamental, no mesmo ambiente físico, permitiu analisar a complexidade e importância do espaço, a sua relação com o projeto pedagógico da instituição e o exercício de legitimar a gestão democrática através da avaliação de dimensões (ambiente físico) que não são comumente pensadas pelo Conselho Escolar.

Por fim, o resultado do estudo aponta a possibilidade de repensar a ocupação de espaços ociosos no ambiente físico, transformando-os em espaços pedagógicos. No reconhecimento do ambiente como espaço de convivência e atuação da comunidade, apontando como critério de gestão democrática a participação e atuação do Conselho Escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/ Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2010.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006. (v.2; il.)

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá; COLAU, Cinthia Merlo; WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Espaços Escolar e História das Instituições Escolares**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 147-163, set./dez. 2007.

_____. **Salto para o Futuro: construindo a escola cidadã, projeto político pedagógico**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

CURY, Carlos J. **A Educação Básica como Direito**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303 maio/ago. 2008.

ITABUNA. Instrução nº 001/2008 da Câmara de Educação Básica do Conselho Municipal de Educação de Itabuna - CEB/CME. Orienta o funcionamento de creches e pré-escolas de Educação Infantil no âmbito do sistema municipal de ensino de Itabuna.

_____. Lei Municipal nº 2.054/2007. Normatiza os Conselhos Escolares nas unidades de ensino do município.

KOWALTOWSKI, D. **Arquitetura Escolar**: o projeto do ambiente de ensino. 1. ed. São Paulo, SP: Oficina de Textos, 2011.

RIBEIRO, S. L. **Espaço Escolar**: um elemento (in)visível no currículo. Sitientibus. Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História da Educação no Brasil**: um balanço prévio e necessário. EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 10, n. especial, 2008, p. 147-167.

OS DESAFIOS DA GESTÃO PEDAGÓGICA: OBJETIVOS E PRINCÍPIOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Zângela Bomfim Moço⁵⁵

Daiane Soares Santos⁵⁶

Luciene Matos de Souza⁵⁷

Resumo

O presente artigo resulta do trabalho de observação e análise sobre a gestão escolar, desenvolvido pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID, do subprojeto de Pedagogia Gestão Pedagógica do Ensino Médio, na qual teve como campo de pesquisa o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, Jequié/Bahia. Utilizamos como metodologia o estudo etnográfico, que envolveu estudos em aportes teóricos sobre a temática. Neste texto, discorreremos sobre os desafios do gestor de escola pública, na incumbência de fomentar objetivos e princípios para uma gestão democrática e participativa. Assim, pretendemos discutir o papel da coordenação pedagógica, suas práticas no ambiente escolar, evidenciando, a partir da entrevista relatos de experiências.

Palavras- chave: Gestão Escolar. Participação. Democratização.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade relatar e expor a importância do gestor escolar promover uma gestão participativa e democrática, sobretudo evidenciando o trabalho da gestão pedagógica no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, Jequié/BA/Brasil, na qual realizamos pesquisa do tipo etnográfico com observação participante e entrevista, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID.

Desse modo, discorreremos sobre a relevância do coordenador pedagógico e da sua autonomia dentro das escolas, da atuação desse profissional, buscando evidenciar a organização do trabalho pedagógico, as tomadas de decisões, e o desenvolvimento do poder de liderança que constitui o desempenho do mesmo. Pretendemos neste texto evidenciar o papel do coordenador pedagógica e a importância deste profissional para as instituições educacionais, no que se refere a melhora da qualidade dos processos pedagógicos, buscando mostrar os desafios e funções que está, desempenha no ambiente escolar.

Para tanto, realizaremos uma entrevista com a coordenadora pedagógica do Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães, Jequié-BA, com o intuito de mostrar o trabalho

⁵⁵ UESB/PIBID/CAPES . zanne_12@hotmail.com

⁵⁶ UESB/PIBID/CAPES. daiannesoes1991@gmail.com

⁵⁷ UESB/PIBID/CAPES. lucimatos@yahoo.com.br

pedagógico desta profissional, no e na sua itinerância enquanto pedagoga. Neste sentido, utilizaremos para o arcabouço teórico autores como Oliveira (2008) que discorre sobre descentralização de poderes no ambiente escolar, Luck (2011) que discute as vertentes da participação, Libânio (2001), Libâneo (2003).

Este texto está dividido em duas partes, na primeira, descrevemos as atividades desempenhadas pela coordenadora pedagógica realizadas na escola, e no segundo momento procuramos mostrar o papel do coordenador e os mecanismos que compõe as estruturas físicas e políticas da gestão inseridas no ambiente escolar, bem como relatando os desafios da gestão pedagógica com a inserção da entrevista realizada com a coordenadora pedagógica do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, Jequié-BA.

METODOLOGIA

Utilizamos o estudo etnográfico, com um trabalho de observação participante e entrevista semiestruturada, pois como defende ANDRÉ (2009, p. 34) ‘A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária’.

Tivemos como campo de pesquisa o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, JequiéBA, onde observamos, participamos e analisamos do trabalho da coordenação pedagógica, pois de acordo com André (2009, p. 24) “A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

Neste sentido, tendo presente a importância do papel da gestão escolar e do envolvimento das ações, realizamos também uma pesquisa bibliográfica, considerada por (MORESI, 2003, p.10), como “o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, e jornais e redes eletrônicas, isto é material acessível ao público em geral”, no intuito de subsidiar a temática abordada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Gestão democrática e participativa: os desafios da escola pública

O Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, Jequié/Brasil, desenvolve um trabalho com muita qualidade, nos aspectos pedagógicos e administrativos. No que tange ao trabalho da coordenação, observamos que no primeiro plantão pedagógico com pais e professores, foram expostas as questões de avaliação e aprendizagem, evidenciando a relevância da participação efetivas destes dois segmentos no processo formativo dos educandos e sucesso dos mesmos.

A equipe pedagógica questionou e pontuou sobre a importância do papel dos pais terem maior significação no processo de participação e envolvimento dos mesmos nas tomadas de decisões, destacando quanto a atuação deles na vida escolar dos/as filhos/as faz com que os mesmos tenham um bom desempenho nas mais diversas áreas do conhecimento cognitivo, sócio cultural e sem contar que eles se sentirão apoiados e compreendidos.

Foi possível perceber de forma objetivada a pontuação da coordenação em relação ao apoio das famílias e professores quando os mesmos se sentem orgulhosos com o bom desempenho dos alunos que passaram na primeira fase das Olimpíadas de matemática e a preocupação da equipe de professores ao utilizar a mesma prova das olimpíadas da matemática para os demais alunos com fins avaliativos da II Unidade e incentivo para os demais.

No decorrer da nossa participação enquanto pesquisadoras junto a equipe gestora pedagógica observamos que a atuação da gestão administrativa tem a função de tornar o trabalho administrativo burocrático do processo escolar, como a de recursos financeiros, para merenda escolar, contratação de profissionais e livro didático e a implementação de projeto, a serviço da visibilidade do desenvolvimento de ações da coordenação pedagógica, visando a melhoria dos processos pedagógicos e conseqüentemente a promoção de ações democráticas e participativa e da qualidade da formação dos envolvidos com os processos educativos.

Desse modo, analisando a relação da direção e coordenação, ambas têm suas particularidades, quando a gestão escolar se constitui nessa dualidade entre a gestão administrativa e práxis pedagógica. Visto que a escola é composta na sua estrutura hierarquizada, de gestor, coordenador, professor, discentes, demais funcionários e comunidade, assim é preciso que se tenha um convívio de relações e afinidade dentro do

ambiente escolar em que esta hierarquização seja mais horizontal, já que estamos falando de processos formativos humanos.

Neste sentido, se verifica a importância da comunidade se envolver nas atividades da escola, os pais acompanharem seus filhos no desempenho escolar, da responsabilidade dos mesmos de participarem das reuniões com frequência e exercitar o diálogo com os filhos. A impressão que tivemos em relação à gestão e a comunidade é que a mesma procura fazer essa ponte entre a família e a escola mediante ações conjuntas envolvendo todo segmento escolar.

No segundo plantão pedagógico, observamos que a todo o momento o psicanalista que palestrou inicialmente pontuou sobre a importância das famílias conversarem com os seus/as filhos/as assuntos da atualidade e do desenvolvimento dos/as mesmos/as. Ressaltou também a responsabilidade da escola em abordar sobre diversos temas como drogas, sexo e outros assuntos, pois em nossa sociedade há muitas coisas que podem destruir o diálogo dos pais com os filhos.

Em sua palestra o psicanalista deixou claro que é necessário que saibamos que os pais não só servem para dar carinho, moradia e alimentação, mas é muito importante também que eles tenham um diálogo com seus/as filhos/as para que saibam o que acontece com eles/as. Essa conversa é necessária, pois na relação familiar não existe um mais importante que o outro, pelo contrário, todos são fundamentais para essa relação.

Na entrega das notas dos discentes para os pais/mães e ou responsáveis, ainda percebemos que a maioria não tinha só interesse nas notas de seus/as filhos/as, mas sim em querer saber como anda o desenvolvimento dos/as mesmos/as na sala de aula, se estes se comportam bem, se respeitam os professores e se há um comprometimento com as atividades. Depois de saber dessas coisas, é que eles foram ver como é que estão as notas e assim comparar com o comportamento destes.

Porém vimos também que um número significativo de pais/mães em torno de 30%, (trinta por cento, participa da vida dos seus/as filhos/as). Buscam notas, participam das reuniões e atendem as convocações. Outros não são tão comprometidos em acompanhar a vida do/da filho/a na escola, 70 % (setenta por cento) ainda precisam de incentivo para compreenderem a importância desta prática. O diferencial desta escola em estudo, é que a mesma através de ações da equipe pedagógica, vem se propondo a oportunizar momentos em que a comunidade de pais e mães sejam motivadas a se tornarem parceiras do processo formativos dos/as seus/as filhos/as.

Outra ação que a coordenação faz a diferença observada por nós, é a Roda de Conversa sobre o Currículo Vivido, quando professores e discentes mediadas pela equipe de

coordenação pedagógica participam de uma roda de conversa relatando sobre a importância de cada um desses componentes curriculares para a formação dos estudantes e questões relacionadas aos processos de mediação da construção do conhecimento em sala, pontuando atitudes e posturas de ambos em sala de aula.

Nesse diálogo sobre os componentes curriculares, percebemos que a equipe pedagógica na pessoa da coordenadora pedagógica exerce liderança, e tem capacidade de articulação com professores e discentes, assumindo o seu papel de articulação entre os processos e integrantes e principalmente consegue fazer análises sobre as necessidades dos discentes, acompanha o desempenho curricular, desenvolve estratégias a fim de compreender as dificuldades de aprendizagem de cada um dos discentes matriculados.

A experiência do Currículo Vivido, faz lembrar Luck (2011) ao pontuar que é de suma importância que o gestor tenha a sabedoria de desenvolver a coletividade no ambiente escolar, e que saiba dar sentido e significado a participação, ou seja, que a mesma seja entendida como um processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão.

Dessa forma analisamos o trabalho da coordenação nesse momento de conversa entre discentes, professores como uma construção da dialética do conhecimento, troca de experiências e sugestões sobre didática dos professores. Percebemos ainda, que durante a conversa, os alunos que foram para a mesa-redonda representar a turma, discorreram sobre questões da conduta dos colegas, do compromisso com os estudos e da falta de respeito com os professores. Porém vimos também que alguns não souberam usar do direito de falar e de questionar sobre algumas questões vividas nesse currículo e com relação as práticas de alguns professores

Percebemos ser de grande relevância discutir com os estudantes sobre os componentes curriculares, para que os mesmos comecem a vê sentido e pertencimento na escola, assim evidenciando uma nova concepção de aprendizagem/ensino, pois é através de um bom trabalho da coordenação pedagógica que se consegue obter resultados satisfatórios.

Diante desse pressuposto, observamos que o trabalho pedagógico e administrativo da escola, é de forma coletiva, ainda que cada um desempenhe uma função diferente, pois todos dentro da instituição têm o objetivo de desenvolver com autonomia uma gestão que visa aos princípios democráticos.

Segundo Oliveira (2008, p. 134), para que se efetive o envolvimento e a participação de todos é necessário a descentralização de poderes, ou seja, importante ter mudanças na

organização escolar, dividindo as tarefas, substituindo rotinas e hierarquias, evidenciando novas práticas e demandas compartilhadas com todos os segmentos da escola.

Contudo sabe-se que a educação pública vai muito além da organização educacional da escola, pois o mecanismo que compõe o sistema educativo está ligado às estruturas políticas e sociais que rege regras e valores na sociedade hierarquizada, que visa o domínio e a predominância dos melhores.

De acordo com Oliveira (2008) Na busca por uma democracia consistente se verifica que as relações sociais existentes no mundo se dão por cargos de escolhas políticas, em que as relações de poder são vigentes, e o domínio da escola se encontra nessa “guerra” de poderes, no sistema político e autoritário, em que as transformações possuem uma intencionalidade, uma ideologia e se configura em uma luta de classes.

Neste sentido, a escola está inserida no conflito das implicações sócio-políticas, sendo habitual o discurso que a educação e o ensino público estão em decadência. No entanto, nessa constante busca pelo rigor e qualidade no ensino, que nos confrontamos com o colégio Modelo, na qual a gestão escolar juntamente com a equipe de coordenação tem buscado efetivar um processo democrática e participativa, pois a partir das observações e participações nos plantões pedagógicos, na jornada pedagógica e no colegiado escolar, foi notável o empenho da equipe a fim de promover envolvimento de toda a comunidade escolar.

Desse modo, verificamos que os princípios da autonomia, transparência e participação de uma gestão democrática, estão elencados no papel da coordenação e demais funcionários da escola. Esta constatação é referendada por Luck (2011), quando aborda as formas de participação, como representação.

A representação é considerada como uma forma significativa de participação: nossas ideias, nossas expectativas, nossos valores, nossos direitos são manifestados e levados em consideração por meio de um representante acolhido como pessoa capaz de traduzi-los em um contexto organizado para esse fim (LUCK, 2011, p. 41).

Diante desse desígnio, analisamos através de um trabalho de observação com a dimensão 4: ‘gestão escolar democrática’, que a escola possui grêmio estudantil, colegiado escolar com a representação de pais, alunos e funcionários, na qual as escolhas e decisões são decididos por todos, há um diálogo em situações que envolve professores e discentes quando se busca resolver de maneira justa e democrática os conflitos que permeiam os aspectos pedagógicos que são efetivadas pela coordenação, no acompanhamento com os alunos, no atendimento aos pais e nas reuniões de AC’s (Atividade Complementar).

Além disso, percebemos durante a realização e participação na Jornada Pedagógica de 2015, cujo o tema foi “Escola que Ensina, Escola que Aprende”, a discussão sobre a necessidade de ter mais diálogos sobre planejamento articulado e avaliação, visando novos pontos de vista da Aprendizagem no Currículo, diante do observado a Prática do Currículo vivido já é uma ação avaliativa que traduz uma preocupação com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva interdisciplinar.

Dessa forma, foi possível analisar a Jornada Pedagógica no papel da coordenação pedagógica, docentes e demais funcionários que fizeram parte do evento, a notável participação e envolvimento de todos, observamos que os professores estavam satisfeitos e principalmente faziam inferências.

Diante desse pressuposto, pontuamos a complexidade que é o trabalho do coordenador pedagógico, na incumbência de fomentar a participação de todos, não apenas na Jornada Pedagógica, mas também nas reuniões de Atividades Complementares (AC), Plantões Pedagógicos, entre outros.

Além disso, no que tange o papel do coordenador pedagógico, dentro de tantas demandas que perpassa as suas funções, foi notável durante as discussões sobre a avaliação, a importância desse profissional ser um investigador crítico e conhecedor da realidade social/cultural e política que permeia os espaços escolares.

Desse modo, na obtenção de objetivos e ações é que o coordenador pedagógico conhecedor do ambiente escolar consegue pela participação a produção coletiva de todos, seja da direção, aos professores, comunidade e demais profissionais. De acordo com Libânio (2001):

[...] para atingir os objetivos de uma gestão democrática e participativa e o cumprimento de metas e responsabilidades decididas de forma colaborativa e compartilhada, é preciso uma mínima divisão de tarefas e a exigência de alto grau de profissionalismo de todos (LIBÂNIO, 2001, p. 81).

Diante dessa concepção, observando todo o evento da Jornada Pedagógica, nos elementos que foram trazidos para o debate, como a avaliação, recuperação paralela e outros assuntos, analisamos a direção, coordenação e professores trabalhando de forma coletiva, ou seja, percebe que a organização da escola está explicitada no conjunto participativo de todos, da direção à coordenação pedagógica.

Dessa forma, com tudo que foi dito anteriormente e observado no colégio Modelo acreditamos que este tem buscado a concretização de uma gestão democrática participativa, pois todos os segmentos da escola têm sido representado com direito a voz e vez nas tomadas

de decisões, e além disso a escolha de seus gestores é feita da forma democrática, o mesmo é nomeado por meio da eleição onde toda a comunidade escolar tem direito ao voto, além dos candidatos ao cargo passarem por uma prova antes de serem selecionados a vaga.

OS DESAFIOS DA GESTÃO PEDAGÓGICA

Como referendada acima a gestão pedagógica envolve muitas tarefas, entre estas a constituição da participação de todos, a tomada de decisões, desempenhadas por um conjunto de elementos que se constitui no trabalho do coordenador pedagógico, de tal forma que envolve a concepção de educação e os mecanismos que compõe as estruturas políticas e sociais que tange o ambiente escolar.

Neste sentido, as funções do coordenador pedagógico perpassam múltiplas tarefas, como a elaboração de reuniões para AC (Atividade Complementar), acompanhamento pedagógico com os discentes e famílias, plantões pedagógicos, fomento a formação continuada dos professores e participação nas ações colegiadas, bem como mediar situações de conflitos para a efetivação de um trabalho coletivo.

A coordenação pedagógica de acordo Libâneo (2001), é responsável pela viabilização, integração e articulação do trabalho, pedagógico-didático conectado com os docentes tendo em vista a qualidade do processo de ensinagem. Para ele entre as funções específicas:

A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos (LIBÂNEO, 2001, p. 183).

Diante da afirmação, o autor traz reflexões sobre o trabalho do coordenador pedagógico, quando o mesmo tem a incumbência de desenvolver dentro da escola uma gestão pautada em elementos democráticos e participativos, sobretudo sendo capaz de reconhecer as suas práxis pedagógicas, como um investigador reflexivo das suas ações, com o intuito de conhecer as realidades do discente e inseri-lo na escola.

Diante disso, na entrevista com a coordenadora pedagógica, no campo de estudo, percebemos na sua fala a relação da teoria com a prática, na qual a mesma aborda sobre o que é ser um bom coordenador pedagógico para que o trabalho aconteça de forma coletiva em função de uma aprendizagem significativa dos discentes.

Como coordenadora me fizeram perceber que o papel do coordenador é aquele elo entre o professor e o seu processo de ensino e aprendizagem, o aluno e seu processo de aprendizagem, é o elo entre a família, a escola, todos envolvidos na responsabilidade do aprender do aluno, do ensinar do professor, com o propósito de contribuir para que o processo aconteça com sucesso, ainda que com dificuldades e limitações enquanto pessoas. Mas que a gente leve o processo com seriedade e que a gente entenda que o exercício da democracia, acontece paulatinamente nessa dinâmica toda, na dinâmica com o professor, com os estudantes, com as famílias. O coordenador pedagógico é essa balança de equilíbrio (G.V. S. S).ⁱ

Desse modo, a coordenadora traz elementos pertinentes que mostra a importância de um bom profissional que desenvolve no seu trabalho competências, responsabilidades e compromisso com uma educação de qualidade, pois as instituições atuais estão passando por transformações consideráveis, visando um processo democrático e participativo, nas novas formas de se pensar uma gestão compartilhada, em prol da comunidade escolar.

Segundo Libâneo (2001, p. 79), é pela participação que se garante uma gestão participativa e democrática, quando possibilita o envolvimento de todos nas tomadas de decisões. Sendo assim, a coordenadora no seu relato enfatiza a necessidade da participação de todos, quando expõe que:

Se os membros percebem que cada representante é importante dessa escola, percebe que o seu papel é elementar para o crescimento do processo de todos que fazem parte. Então isso é possível dar certo, tanto no que diz respeito a funcionamento dela, quanto da educação propriamente dita, aquilo que acontece em sala de aula, é possível. Mas são tantas forças contrárias as pessoas acreditam tanto nas dificuldades e se dedicam tanto nas dificuldades que não empreendem esforços para assegurar a participação de todos os membros, que não empreendem esforços para que esse espaço seja de democracia, de participação, de evolução, de interação social, de respeito, de direitos e diferenças, de direitos as autonomias. (G.V. S. S).

Diante dessa concepção, analisamos que por mais que se tenha discursos contraditórios para uma democracia, é de suma importância trabalharmos para que esta aconteça de fato no espaço escolar, ou seja, inovando nos discursos, trazendo perspectivas positivas para a educação, sobretudo evidenciando o processo de ensino e aprendizagem nas salas de aulas, no entanto, se presencia de forma mais direta práticas contrárias, que são visíveis principalmente nas reuniões de AC (Atividade Complementar), onde se reúne as áreas de humanas e exatas, cujo os discursos sempre estão correlacionados com o pedagogo, “aquele que sonha e acredita numa educação excelente”, porém este não apenas “sonha”, mas deseja efetivar essas práticas junto com a equipe docente e todos os profissionais da escola.

Neste contexto, observamos no diálogo com a entrevistada, que não acontece muito a valorização com relação aos pedagogos, pois no seu relato evidencia que:

Infelizmente a valorização deixa muito em debito, o pedagogo é mal visto por ele estudar a educação, por ele acreditar que é possível, exatamente por essa crença das possibilidades, de dar certo. Então o pedagogo é entendido como aquele que sonha, aquele que é idealizador, aquele que não tem o pé no chão, é pensado assim, não é percebido que o pedagogo, este coordenador pedagógico, pedagogo, é aquele que estuda e que compreende o processo e por isso acredita que é possível interferir nesse processo para que ele se transforme e que aconteça de forma favorável ao estudante, para o professor, para a comunidade e toda a sociedade (G.V. S. S).

Nesta perspectiva, a coordenadora nos faz refletir a acerca do papel do pedagogo dentro do ambiente escolar, apontando as dificuldades enfrentadas para concretizar um trabalho coletivo, pois é importante que todos os profissionais se reconheçam como parte integrante da instituição. De forma que, diante das demandas existentes na escola, entres estas: das reuniões de AC (Atividade Complementar) plantões pedagógicos, acompanhamento pedagógico com os discentes e pais, fica difícil avaliar o PPP-Projeto Político Pedagógico, de forma processual para uma atualização, e envolver os profissionais da escola nas discussões do mesmo, evidenciando um caráter coletivo.

Neste sentido, Libâneo (2003) nos faz pensar que a organização e a forma de gestão da instituição de ensino deve ser pensada de forma participativa, envolvendo todos os profissionais da escola e integrando também a comunidade escolar. Desse modo, o autor faz referência a relevância do Projeto Político Pedagógico pontuando que:

O projeto político-pedagógico (PPP) é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares. [...] o PPP pode significar uma forma de toda a equipe escolar tornar-se coresponsável pelo sucesso do aluno e por sua inserção na cidadania crítica (LIBÂNEO, 2003, p. 178).

Diante dessa concepção, o autor nos instiga a refletir que o papel da coordenação é de mediar e articular a participação de todos, ou seja, desenvolvendo estratégias de motivação, compromisso e uma ação que envolva um trabalho coletivo. Neste sentido, a coordenadora nos fala sobre o PPP-Projeto Político Pedagógico que:

É tão difícil lhe dar com todos os documentos da escola. Mas o projeto político pedagógico parece que nunca sai, mesmo quando sai, ainda não é satisfatório, porque o coordenador é o responsável junto a direção de organizar toda a dinâmica de elaboração do projeto político pedagógico e na maioria das vezes o coordenador pedagógico não consegue dar conta disso, pois é muitas coisas e alguns professores as vezes não entendem, não se percebem parte desse processo. (G.V.S.S).

Assim, os desafios que perpassam o trabalho da coordenação pedagógica não devem ser pensados de forma negativa, pois é uma construção demorada e os conflitos existem para possibilitar uma inovação na prática pedagógica, nas ações que são desempenhadas por todos os profissionais, fazendo da escola um espaço de aprendizagem significativa, de socialização de saberes, de trocas de experiências, de oportunizar e integrar todos os segmentos da mesma, transformando o ambiente prazeroso, sobretudo descentralizando poderes, e compartilhando a liderança para a construção de uma nova gestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, fazendo parte do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), através do Subprojeto pedagogia cuja Linha de ação é Gestão Pedagógica no ensino médio, tem sido uma grande oportunidade de ter um contato com todos os segmentos da comunidade escolar (pais, discentes, professores, gestores e funcionários) da rede pública Estadual, o que vem nos oportunizando entender que na escola é essencial o apoio, a participação e a integração de todos e de forma colaborativa e formativa tendo como propósito a formação dos discentes enquanto sujeitos com suas diversidades e individualidades.

Neste contexto, sentimos a necessidade de discorrer sobre os desafios do gestor da instituição pública, que tem a incumbência de promover uma gestão democrática e participativa, sustentada em princípios e valores onde seja discutido o papel da coordenação pedagógica e suas práticas no ambiente escolar enquanto mediadora e gerenciadora de conflitos pedagógicos e humanos. A partir do que foi exposto no decorrer deste artigo, percebemos que é de suma importância trabalhar o tema supracitado porque como sabemos é uma temática de grande relevância, na qual precisa ser explorado e esclarecido, em especial para os professores e funcionários, pois é só dialogando e pondo em prática que se pode ter uma escola com uma gestão democrática e participativa.

Neste sentido, percebemos que a escola é realmente o espaço de socialização e do fazer coletivo, ou seja, é o lugar que gera questionamentos de aprendizagens das diversas formas e onde tudo pode acontecer se todos trabalharem juntos para que a ação aconteça de fato. Acreditamos que a organização do trabalho pedagógico se dá nas tomadas de decisões e no poder de liderança que se constitui no desempenho do mesmo. Por isso fica claro que o coordenador é de extrema relevância para as escolas, apesar dos muitos desafios e funções que este exerce na instituição.

Com a realização da entrevista, notamos o quanto é necessário pensar, refletir e discutir sobre a importância de se ter uma gestão pedagógica e participativa numa escola, mas, além disso, é essencial também que saibamos que a gestão envolve muitas tarefas e é daí que surgem os desafios, pois são muitas as demandas e muitas tomadas de decisões para uma só pessoa dar conta, muitas vezes por isso há algumas lacunas que ficam abertas para dar conta.

Sendo assim, essa discussão tem contribuído para despertar novos olhares sobre a realidade escolar, de maneira que possamos refletir sobre a importância de uma gestão participativa e democrática, e da sua promoção nas instituições educacionais. Além disso, ressaltamos que é necessário discutir e acima de tudo pôr em prática os exercícios de democracia em nosso cotidiano como cidadãos conscientes e cientes de que conhecer e lutar por direitos é fundamental.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**: Campinas, SP: Papirus, 1995.

ENTREVISTA CONCEDIDA POR G.V.S.S. [Junho, 2015]. Entrevistadores: Daiane Soares Santos; Zângela Bomfim Moço. Jequié-BA, 2015. 1 arquivo .mp3 (56 min.)

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 4.ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na Escola**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política e Gestão da Educação**. Org. por Dalila Andrade Oliveira e Maria de Fatima Felix Rosar. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ⁱ Entrevista concedida por G.V.S.S. [Junho, 2015]. Entrevistadores: Daiane Soares Santos; Zângela Bomfim Moço. Jequié-BA, 2015. 1 arquivo .mp3 (56 min.)

“TODOS CUIDAM, TODOS EDUCAM”: UMA EXPERIÊNCIA IMPACTANTE NO MUNICÍPIO DE UNA – SUL DA BAHIA

Carla dos Reis Santos⁵⁸

Geane Silva dos Santos de Andrade⁵⁹

Emilia Peixoto Vieira⁶⁰

Resumo

O presente artigo é fruto da participação no projeto de extensão Fortalecimento e Articulação da Educação Infantil, com a parceria da Secretaria Municipal de Una, e a Universidade Estadual de Santa Cruz. A atividade de intervenção, proposta do curso, foi realizada na Creche Municipal Frei Silvério, Una-Ba. O trabalho teve como objetivo propor a reflexão dos profissionais e da comunidade em geral de que na educação infantil “Todos cuidam, todos educam”. A metodologia utilizada pautou-se na pesquisa-ação que tem o diálogo como ação importante no desenvolvimento do trabalho. Como resultado, podemos presenciar o reconhecimento da importância por parte de todos os envolvidos, nas ações realizadas na cidade, além de trocas significativas entre instituição e comunidade. Viabilizou a interação das famílias no acompanhamento de suas crianças, estruturando assim, um aprendizado efetivamente significativo.

Palavras-chave: Intervenção, Interação Comunidade/Educador, Crianças.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto das reflexões realizadas na ação do projeto de extensão intitulado Fortalecimento e Articulação da Educação Infantil, através do curso “O Trabalho do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil”, que foi desenvolvido no período de maio a dezembro de 2015, com a parceria da Secretaria Municipal de Una dentre outras, e a Universidade Estadual de Santa Cruz. Teve como público alvo os coordenadores pedagógicos da educação infantil.

O coordenador exerce um papel fundamental para a articulação do trabalho pedagógico. Os laços entre coordenador e professor são fundamentais para que o produto final do trabalho, a aprendizagem, seja alcançada com êxito. Acreditamos que uma das funções específicas do coordenador pedagógico é a socialização, na medida em que cabe a ele estimular a troca de experiências e ir além do conhecimento teórico, pois para acompanhar o

⁵⁸ UESC. carlinha_uesc@yahoo.com.br

⁵⁹ Participantes do Grupo de Pesquisa CNPq Políticas Públicas e Gestão da Educação PPeGE/UESC.
geanemagno@yahoo.com.br

⁶⁰ Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq Políticas Públicas e Gestão da Educação PPeGE/UESC.
emilcarl28@hotmail.com

trabalho pedagógico e estimulá-los é preciso percepção e sensibilidade para identificar as necessidades de “todos”, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática. Segundo Novoa (2003, p.13), “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação” com esse pensamento, ainda é necessário destacar que o trabalho deve acontecer com a colaboração de todos, assim o coordenador deve estar preparado para mudanças e sempre pronto a motivar sua equipe. Este curso nos levou a compreensão de que o coordenador pedagógico atua no sistema educacional em uma dimensão organizativa, avaliativa e interventiva. Não apenas no cumprimento das tarefas administrativas e burocráticas, mas que promove ações, tomadas de consciência e o comprometimento dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais, como professores, crianças e comunidade em geral. O curso teve ainda como objetivo entender e pôr em ação a legislação vigente e os estudos proporcionados durante o curso, provocaram uma discussão/reflexão ora sobre a prática, ora referente à teoria.

Considerando as vivências em todo o nosso percurso acadêmico, assim como no curso em questão, verificamos que no contexto brasileiro, a partir da década de 1980, no processo de redemocratização do país, o campo da Educação Infantil ganhou um grande impulso, tanto no plano das pesquisas e do debate teórico, quanto no plano legal e de políticas públicas. Em 1988, a Constituição Federal reconheceu o dever do Estado e o direito da criança a ser atendida em creches e pré-escolas e vinculou esse atendimento à área educacional. Também, com a inserção da Educação Infantil na Educação Básica como sua primeira etapa, conforme assegura a LDB 9394/96, manifestou o reconhecimento de que a educação se inicia nos primeiros anos de vida; e estes se constituem como cidadãos de direitos, indivíduos humanos, únicos e singulares, seres sociais e históricos e, principalmente, seres competentes.

Diante das discussões no período do curso, percebeu-se junto com o grupo que compõe o ambiente escolar ao qual estamos inseridos, a importância de conscientizar os profissionais e comunidade em geral sobre a valorização da Educação Infantil, como uma etapa imprescindível para o desenvolvimento integral da criança. Para isso, realizamos um projeto de intervenção com o objetivo de trazer a comunidade para dentro da instituição, para juntos discutirmos propostas adequadas ao bom andamento das atividades.

Assim, este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de refletir com os profissionais e comunidade em geral sobre a importância e valorização da Educação Infantil. A partir da prática do dia a dia, e de estudos referentes à valorização do profissional da educação, percebe-se que os trabalhadores da instituição e o trabalho desenvolvido por eles não são

valorizados, e isso faz com que as relações interpessoais não sejam desenvolvidas adequadamente, gerando assim, um transtorno, principalmente na parte pedagógica, impossibilitando muitas vezes as atividades de serem realizadas com dedicação.

Para desenvolvermos este trabalho, como percurso metodológico, optamos pela pesquisa qualitativa, empregando a pesquisa-ação como referencial da pesquisa. A metodologia de pesquisa foi uma aposta dialógica de intervenção. Esta por sua vez, envolve pesquisa, mas também ação, num processo que consiste em reflexão sobre a prática para então, criar, planejar e agir, ou seja, acompanhar e avaliar os resultados das ações que foram executadas, até que um resultado satisfatório seja alcançado (THIOLLENT, 1985). Dessa forma, entendemos que a intervenção do coordenador pedagógico, nos moldes de uma pesquisa-ação, constitui uma forma concreta de viabilizar as desejáveis transformações na unidade educativa.

Sendo assim, fez-se necessário discutir com a comunidade como um todo, sobre alguns pontos importantíssimos que precisam ser levados em consideração para que conquistemos uma educação de qualidade, pois entendemos que, educar e cuidar sempre caminham juntos.

O HISTÓRICO DA CRECHE DE UNA

Em maio de 2015 começamos a participar na Universidade Estadual de Santa Cruz, do curso “O Trabalho do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil”, vinculado ao Projeto de Extensão Fortalecimento e Articulação da Educação Infantil. Nele fomos desafiados a realizar um projeto de intervenção para trabalharmos as nossas inquietações e aprimorarmos o trabalho enquanto coordenador pedagógico. Mas sempre, nos foi ressaltado que o projeto não era nosso, mas de toda escola, portanto, necessitaríamos de um diálogo constante com todos da escola. Um obstáculo ao nosso trabalho nessa perspectiva foi que a partir de junho de 2015, começamos a trabalhar nesta instituição e percebemos as dificuldades das relações interpessoais, referentes ao trabalho do coordenador/educador. A resistência por parte dos educadores em valorizar o seu próprio trabalho e aceitar as orientações da coordenadora foram o ponto principal desse conflito.

Durante o mês de julho realizamos um diagnóstico e chegamos à conclusão que está valorização precisava partir de nós enquanto profissionais da educação, então promovemos vários momentos de estudos necessários para o melhor andamento do trabalho. Utilizamos como aporte teórico alguns documentos oficiais, dentre eles, Diretrizes em Ação: qualidade

no dia a dia da educação infantil e Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas. Com esses estudos e discussões o trabalho foi se aprimorando a cada dia, pois podíamos estudar a teoria e aplicá-la na prática, depois traçamos algumas ações para que essas fossem fortalecidas.

Em agosto demos início à elaboração do projeto. Assim, os profissionais e a comunidade foram convidados e desafiados a discutir, traçar e desenvolver ações para que o trabalho com os pequenos fosse valorizado, a começar em nós.

Schifino (2011, p. 115) coloca que,

As Diretrizes curriculares nacionais da educação infantil (2009) apresentam a educação infantil como um espaço educativo que tem o importante papel de compartilhar, de forma indissociável, a educação e o cuidado das crianças pequenas com suas famílias. Assegurar o direito à participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização deve ser o desafio constante dos adultos que convivem com essas crianças nos espaços coletivos das creches e pré-escolas, para que o trabalho desenvolvido e as culturas infantis possam ser reconhecidas e valorizadas.

Nessas concepções pautadas nas Diretrizes, o corpo docente da escola junto com a coordenadora fez um resgate da história da Educação Infantil no município até chegarmos ao espaço que temos hoje. A tentativa de se criar um espaço educativo para a criança no município de Una, iniciou-se com a criação da primeira creche em 1983, na gestão do então Prefeito Antônio Andrade. A instituição funcionava no prédio anexo à Escola Municipal André Rebouças que tinha como diretora a senhora Ana Celi Souza e atendia crianças de 02 a 06 anos. Em 1984, a creche foi transferida para o prédio da Escola Municipal Liberalino Barbosa Souto, funcionando em três salas com aproximadamente 70 crianças, vinculada a Secretaria Municipal de Assistência Social, sendo fiscalizada pela Secretaria de Assistência Social do Estado com visitas periódicas dos técnicos. A Creche funcionou até 1986, fim do governo de Antônio Andrade. Assim, a cidade ficou sem Creche até 1999.

Em 1999, iniciou-se um novo processo de resgate da instituição creche em nosso município, com o então Prefeito Dejarir Birschner. O Poder Executivo desapropriou o prédio que até então funcionava a Cooperativa de Trabalhadores Rurais. Em seguida, o prédio foi reformado com recursos próprios para assim, funcionar a creche que seria chamada de Creche Municipal Frei Silvério, em homenagem a um pároco do município que muito contribuiu para o trabalho com crianças carentes na cidade.

Em 2000, a creche começa a funcionar em parceria com a Secretaria Municipal de Assistência Social, que recebia o recurso financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento

da Educação (FNDE) e a Secretaria Municipal de Educação, que fornecia o recurso humano (professores e funcionários).

De 2001 a 2008, a creche continuou vinculada à Secretaria de Assistência Social, vindo a se desvincular em 2009, passando a ser vinculada à Secretaria Municipal de Educação do município. Com isso, a Creche passou a atender crianças de 01 a 03 anos, e a pré-escola tornou-se responsável pela educação das crianças de 04 a 05 anos. Em 2012, atendeu crianças na faixa etária de 0 a 03 anos. A regularização desse público alvo se deu através de discussões com o Núcleo de Educação Infantil – NEI da Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação, que respaldaram a iniciativa da Secretaria Municipal de Educação para iniciar um processo gradual de adequação da clientela da creche, de forma que não viesse a prejudicar a comunidade. E, assim foi feito: as crianças de 04 e 05 anos foram direcionadas às escolas que possuíam pré-escolas, abrindo mais vagas para as crianças 0 a 03 anos que são o público alvo dessa instituição.

A Creche Municipal Frei Silvério, funcionou aproximadamente durante 17 anos no endereço, Avenida Getúlio Vargas, s/n, Centro, Una-Ba. Porém, com a construção de uma nova creche através do Programa Proinfância⁶¹ do Governo Federal, que foi uma necessidade detectada na construção do Plano de Ação Articulado (PAR), em 2006. Tendo sua construção iniciada em 2011, foi inaugurada 3 (três) anos depois, no dia 07 de março de 2014, na gestão da Prefeita Diane Rusciolelli Brito e da Secretária de Educação Municipal Rosana Margarete Figueiredo. Passou a funcionar na Avenida Getúlio Vargas, nº 122, Centro, Una-Ba, pertencente ao Sistema Municipal de Ensino e mantida com recursos do FNDE (PDDE e PNAE) e pela Secretaria Municipal de Educação e da Prefeitura Municipal de Una.

Segundo a Proposta Pedagógica do núcleo de educação infantil do município de Una, este espaço atende aos documentos e normas legais do Ministério da Educação no que diz respeito à arquitetura e a proposta pedagógica para as crianças de 0 a 3 anos em período integral, em novas instalações com espaço amplo, moderno e mobiliários novos para melhor atender as crianças, professores e a comunidade⁶².

Resgatar a história da educação infantil do município de Una foi muito interessante. O momento de estudo revivendo a nossa história, foi muito importante, pois até mesmo alguns profissionais e comunidade desconheciam essa história. O fato de compartilhar o projeto no seio de uma relação recíproca entre profissionais e comunidade, é um pressuposto para a

⁶¹ Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil. BRASIL (2013).

⁶² Trecho adaptado da Proposta Pedagógica da Educação infantil do Município de UNA. (PPP-UNA 2013/2015).

qualidade e produtividade das experiências, dentro desse processo. Nesse sentido, acreditamos que a comunidade onde está a instituição precisa ter esse sentimento de pertença se apropriando do espaço e sentindo-se privilegiada por participar da efetivação de mudanças no que tange as questões educacionais. Dessa forma, remetemo-nos a Bezerra (2010, p. 282), ao dizer que: “[...]é imprescindível que ocorra integração entre a instituição e a comunidade atendida, com reconhecimento e valorização dos saberes extracurriculares e efetivação de parcerias no trabalho educativo, atingindo o maior contingente de pessoas em sua área de localização”.

Essa importância deve ser norteadada pela confiança e diálogo, visando à integração espaço/comunidade e os aspectos de sua realidade na construção do conhecimento. Diante disso, dialogamos com Bezerra (2010, p. 287), quando afirma que: “[...] a comunidade precisa viver a escola, sentindo-se inserida e pertencente à mesma, criando assim, um sentimento de valorização que se assimile a importância da escola em suas vidas”.

A ELABORAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Durante os planejamentos pedagógicos (momentos de AC, onde se discute as ações que serão planejadas e executadas durante a semana), começamos a elaboração do projeto, traçando as ações que seriam desenvolvidas e como elas aconteceriam. Também sempre deixávamos um espaço reservado para estudos coletivos sobre alguns temas como: cuidar e educar, desenho livre, brinquedos e brincadeira, autonomia, atividades impressas, aproveitamento dos espaços, dentre outros.

A primeira ação foi receber o Projeto de Extensão Brincando e Aprendendo na Educação Infantil da Universidade Estadual de Santa Cruz para realizar uma formação com palestra e oficinas, apontando o binômio educar e cuidar como indissociáveis. Esta ação teve como objetivo proporcionar uma vivência lúdica aos profissionais da educação infantil, formação está aberta à comunidade em geral. Assim, tivemos a participação dos profissionais da educação infantil, família e comunidade, que com isso se engajaram muito mais nas atividades propostas.

É necessário compreender que as instituições de educação infantil são distintas em seus objetivos, mas complementares, pois contribuem para a educação da criança na educação infantil e no seio da família. Schifino apud Barbosa (2007) aponta a necessária aproximação entre as culturas familiares e as culturas escolares, pois, segundo ela,

[...] somente haverá qualidade no ensino e na educação brasileira quando for possível colocar abertamente as diferentes culturas que convivem em uma escola, sendo elas consideradas legítimas [culturas escolares] ou não [culturas familiares e infantis], e compreender suas lógicas, construindo significados compartilhados, isto é, instituindo novos processos culturais a partir das diferenças [...] (BARBOSA, 2007, p. 1.077).

SCHIFINO (2011) apud BONOMI afirma que é importante a participação de todos na educação de uma criança pequena, envolvendo “a prática de uma dinâmica relacional muito mais madura” (BONOMI, 1998, p.162). Podemos hoje desfrutar de uma percepção dos familiares quanto à educação dessas crianças, em que se identifica a existência de “[...] uma consciência nos pais, atualmente mais difundida do que antes, de que educar é uma tarefa e um gesto que necessita de muita solidariedade, de amplas comparações, de pluralidade de locais, de escolhas socializadas, de vários interlocutores e, sobretudo, de muitas competências” (SPAGGIARI, 1998, p. 104).

Durante o mês de setembro com a segunda ação do projeto, mediante estudos e discussões com todos os envolvidos foi realizada uma campanha intensa com toda comunidade, inclusive com a Prefeitura Municipal de Una, Secretaria de Educação, Conselho Tutelar, Sindicato dos Profissionais em Educação, Conselho Municipal de Educação e Secretaria de Saúde referente ao nosso tema, com o título “TODOS CUIDAM, TODOS EDUCAM”. Continuou-se como projeto de intervenção onde dialogamos com o grupo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A mesma descreve em seu artigo 8º, referente à proposta pedagógica das instituições de educação infantil, que há que se assegurar: I – a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

Mediante aos estudos e embasados nos documentos legais, acreditamos que do porteiro ao professor todos cuidam e todos educam, e pautadas nesses referenciais surgiu então esse tema. Ainda em setembro, como terceira ação do projeto, fizemos uma passeata com todas as crianças, pais e profissionais no entorno da creche, convidando a comunidade para que se juntasse a nós nessa luta. Foi lindo de se ver as pessoas saindo de suas casas e juntando-se a nós. Como quarta ação do projeto, realizamos dentro da instituição palestras, discussões e exposição dos trabalhos desenvolvidos com e pelas crianças. Neste dia também foi apresentado à comunidade a rotina diária e exposto como é desenvolvido este trabalho. Podemos então, vivenciar o deslumbramento de toda a comunidade com os trabalhos expostos, e das famílias em especial, através do engajamento e interação, por entenderem que as crianças pequenas são capazes de produzir cultura.

Fazendo parte de uma quinta ação, a cada quinzena desenvolvemos com toda comunidade (palestras e discussões com a coordenadora geral da educação infantil do município, sobre o assunto); também realizamos um trabalho com o apoio do NASF – Núcleo de Assistência a Saúde Familiar, onde tivemos palestra com uma mãe que é enfermeira, trazendo algumas contribuições sobre o cuidado; e com o apoio da Secretaria de Saúde tivemos uma palestra com o pediatra do Posto de Saúde Dr. Vinicius Lacerda sobre “desenvolvimento infantil e acidentes cotidianos”; tivemos ainda, um psicólogo para falar sobre as relações interpessoais; e contamos novamente com a parceria do projeto de extensão “Brincando e Aprendendo na Educação” Infantil’, da UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz, onde tivemos um dia inteiro de atividades, com palestras e oficinas, interagindo assim com a comunidade e dando oportunidade, desta, estar presente na creche e fazer parte das culturas infantis, relembrando dos tempos passados e fortalecendo as relações como um todo.

Dessa forma, remetemo-nos a SCHIFINO (2011) apud BONOMI ao dizer que: “a educação infantil é lugar de encontro entre diversas experiências e práticas relacionais e educacionais”, experimentadas por adultos que cuidam e educam essas crianças, quer seja internamente ou externamente nos espaços coletivos de educação infantil, fazendo com que as ações compartilhadas com as famílias e comunidade em geral tornem-se também suporte da ação pedagógica. É o que estamos vivenciando neste projeto, uma pluralidade de conhecimentos permitindo com isso, o amadurecimento dos vínculos de confiança e trocas de saberes, pois estamos mantendo um diálogo franco e aberto, partilhando as responsabilidades e os benefícios daquilo que está sendo realizado em parcerias de igualdade e confiança entre as partes que fazem o tripé: crianças, profissionais e famílias.

CONCLUINDO PROVISORIAMENTE...

Procuramos manter este projeto fortemente direcionado para a conscientização e valorização da educação infantil, passando pela afirmação de consciência da identidade e a potencialidade das crianças, e, a seguir, firmando alianças com as famílias e comunidade, para não se perder na simples retórica sobre os direitos, mas alimentar um crescimento no mesmo ritmo.

Como nos propôs Fortunati (2009), “Apenas em tais condições o reconhecimento dos direitos se traduzirá em oportunidades reais” p.31. As alianças se constituíram em verdadeiras

transformações possíveis, por meio de uma interação e um compartilhamento de boas práticas, mais conscientes e menos frágeis.

Portanto, consideramos que, para avançar nessas relações capazes de ativar processos de mudanças nos protagonistas da experiência compartilhada, é necessário reconhecer, segundo Fortunati (2009, p. 181), “A participação das famílias não é um elemento acessório – mas fundamental”.

Em setembro de 2015, realizamos um desfile cívico, onde contamos também com a participação das crianças, profissionais, pais e comunidade, e continuamos a realizar as nossas ações, inclusive trabalhando o projeto do Mangustim para o festival que aconteceu em outubro, envolvendo toda rede.

Em outubro, trabalhamos na perspectiva de um outubro diferente, desafiamos as professoras juntamente com os pais a criar situações onde pudéssemos respeitar e valorizar essas crianças também. No começo foram reclamações, muitos diziam que as crianças não iriam conseguir, mas no decorrer do processo foi ótimo, trabalhamos com ateliês, a criatividade foi surpreendente: desenho com giz, pintura nos muros da creche, oficinas de brinquedos, confeccionados pelas crianças, coreografias, teatro, brincadeiras de ontem e de hoje, piquenique, etc. Realizamos o desfile da primavera com o tema “NOSSA PRIMAVERA É UMA ARTE”, levando para as ruas os trabalhos confeccionados pelas crianças, inclusive todas as camisas foram pintadas pelas crianças.

Em novembro, continuamos com as ações dessa vez focando na importância da eleição do Conselho Escolar, nos portfólios das crianças e no encerramento do final do ano. Hoje podemos perceber com esse projeto que todos os envolvidos se sentem integrantes deste espaço e reconhece a instituição como sua, da qual pode participar e cuidar.

A partir dos encontros, discussões com os professores e das vivências do projeto, encontramos situações riquíssimas de trocas entre os pares nas inúmeras ações desenvolvidas, uma espécie de coparticipação, que tornaram mais transparentes e compartilhados os significados e conteúdos das experiências vivenciadas pelas crianças e suas famílias. Além disso, tivemos o privilégio de trocar opiniões e receber apoio de todos os envolvidos, oportunizando-nos viver uma experiência ímpar com outras crianças e não só em um mundo composto por adultos.

Nessa perspectiva, esses relatos nos dão embasamento para afirmarmos que o trabalho com as crianças e famílias, só poderão ser construtivos se estiverem pautados nos canais de escuta, diálogo, confiança e principalmente na aceitação das peculiaridades de cada um logo, consideramos que encontrar caminhos para relações de parceria pode ser uma experiência

significativa, resultando em melhorias nas interações humanas, incentivando assim, novos olhares para a educação, identificando necessidades, buscando ofertar um ensino significativo e de qualidade, pois sempre precisamos atentar para o desenvolvimento integral das crianças.

Portanto, ao considerarmos as crianças, famílias, profissionais e demais adultos como interlocutoras e coautoras deste trabalho, reconhecemos que a “experiência de crescimento não é somente da criança, mas é, ao mesmo tempo, ou pode ser, pelo menos potencialmente, uma experiência de crescimento dos adultos” (SCHIFINO, (2011) apud BONOMI, p. 168).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE. **Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil/PROINFÂNCIA**. Brasília: MEC/FNDE, 2007.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009. Seção 1, p.18.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes em Ação: qualidade no dia a dia da educação infantil**. São Paulo, SP: UNICEF, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória, ES: EDUFES, 2015.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

NOVOA, Antônio. **Profissão Professor**. 2º Ed., Porto, Portugal, Editora Porto, 2003.

SCHIFINO, Reny Scifoni. et al. **“Crianças, docentes e famílias: o olhar e a escuta das estagiárias sobre as relações entre esses adultos que compartilham o cuidado e a educação das crianças em creches e pré-escolas”**. In: Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa. Campinas, SP, Autores Associados, 2011.

SPAGGIARI, Sergio (1998). **“Considerações críticas e experiências de gestão social”**. In:Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Porto Alegre, Artmed, PP. 96-113.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo, Cortez,1985.

UMA REFLEXÃO ACERCA DA INFRAESTRUTURA ESCOLAR NAS UNIDADES ESCOLARES DO SUL DA BAHIA

Louise Lamony Gomes Ramos⁶³

Emilia Peixoto Vieira⁶⁴

Resumo

Este trabalho aborda aspectos relativos à elaboração dos espaços escolares como espaços formativos para as crianças da educação infantil. Assim, utiliza da experiência junto ao Projeto de Extensão “Fortalecimento e Articulação da Educação Infantil/UESC”, alinhando teoria às práticas pedagógicas. Neste artigo analisamos, embasadas nos parâmetros de infraestrutura, documento do MEC, e na literatura, como algumas unidades educativas infantis do sul da Bahia têm na prática organizado o seu ambiente educativo/formador para as crianças, tendo os parâmetros estéticos compositivos como referência. Foi utilizada a metodologia de Pesquisa-Ação, e utilizou como instrumento para coleta de informações o diálogo com as coordenadoras pedagógicas sobre os espaços formativos, a observação da realidade escolar e registro fotográfico. Nos resultados da investigação é possível perceber que as unidades educativas passam por um constante processo de reorganização, na tentativa de cumprir com o direito à educação das crianças com qualidade. Contudo, identificou-se que muitas delas funcionam em prédios ou em anexos que não contribuem para ambientes acolhedores para as crianças.

Palavras-chave: Infraestrutura escolar. Espaços formativos. Educação infantil.

INTRODUÇÃO

O debate acerca da educação infantil vem tendo grande destaque nos últimos anos, principalmente a partir das legislações e parâmetros instituídos. Um dos temas que tem ganhado espaço é a infraestrutura da educação infantil, como afirma Parâmetros Básicos de infraestrutura.

Assim, a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Compreende-se assim que a elaboração do ambiente formador para a criança pequena, na instituição educativa, precisa incluir e atender as suas necessidades e desejos.

Logo, para o funcionamento de uma instituição infantil, seja ela pública ou particular, é necessário que atenda aos padrões estabelecidos pela legislação, LDB, as diretrizes e os parâmetros para educação infantil. Estes padrões são tanto de ordem estrutural como de ordem pedagógica.

⁶³ Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC. louisegramos@outlook.com

⁶⁴ Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC. emilcarl28@hotmail.com

No intuito de regulamentar a situação das escolas brasileiras, em 2006, o Ministério da Educação disponibiliza o documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil com pontos imprescindíveis para o funcionamento adequado de uma instituição, devendo mesmo antes de ser a escola construída, a unidade educativa ser planejada.

De acordo com Vieira, Santos, Ramos (2016, p. 174):

a infraestrutura desempenha um papel fundamental ao apoiar e ampliar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, constituindo-se em importante elemento educador, o que reforça a importância de refletir sobre ele, planejá-lo e aperfeiçoá-lo. É no ambiente escolar que acontece os primeiros contatos das crianças com a socialização e vivências com outras crianças e com os professores, e os aprendizados são construídos e solidificados.

Neste artigo propomos a discutir, embasadas nos parâmetros e na literatura, como algumas unidades educativas infantis tem na prática organizado o seu ambiente educativo/formador para as crianças. Dessa forma, centramos nossas discussões nos parâmetros estéticos compositivos, que trata do desempenho esperado no ambiente educativo. Incluem-se, dentre os diferentes aspectos, às que se referem principalmente às vivências das crianças na escola e a adequação do mobiliário.

Para tanto, utilizaremos as experiências obtidas junto ao Projeto de Extensão⁶⁵ “Fortalecimento e Articulação da Educação Infantil”, da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, quando da realização no ano de 2015, de curso de formação continuada para Coordenadores Pedagógicos de unidades escolares da Educação Infantil, com a temática “O trabalho do coordenador pedagógico na Educação Infantil”.

O objetivo do curso de formação foi proporcionar aos coordenadores pedagógicos da educação infantil das redes públicas municipal da área de abrangência da UESC subsídios teóricos e práticos que propiciem a reflexão sobre seu fazer pedagógico, possibilitando tanto a elaboração quanto o redirecionamento dos projetos educacionais de suas unidades educacionais.

O curso, com total de 120h de carga horária, foi estruturado em (onze) módulos (contou com o envolvimento na elaboração de professoras do Departamento de Ciências da Educação, do Departamento de Ciências da Saúde, e professoras das Secretarias Municipais

⁶⁵ O projeto foi escrito em 2008, pelas professoras doutoras Emilia Peixoto Vieira e Cândida Maria Santos Daltro Alves, vinculadas ao Departamento de Ciências da Educação/DCIE, da Universidade Estadual de Santa Cruz. Desde 2013, a coordenação ficou a cargo da primeira professora aqui referenciada.

de Educação de Ilhéus, Teixeira de Freitas, Aurelino Leal, Canavieiras, que fizeram sugestões com propostas de temáticas, pertinências sobre o objeto de estudo, organização como um todo da formação). Foram onze encontros de (quatro) horas cada e também contaram com apoio dessas professoras e de outros professores/as de universidades públicas federal e estadual. Foram realizadas várias visitas técnicas às unidades educacionais participantes da formação continuada, para acompanhamento do projeto, apoio e assessoramento às atividades desenvolvidas.

Foram 17 projetos de intervenção, em 17 unidades educativas de educação infantil, nos municípios do sul da Bahia: Una, Canavieiras, Camacan, Santa Luzia, Ubaitaba e Ilhéus, no total 30 coordenadoras pedagógicas participaram do curso. Também foram visitados todos os municípios 06 (seis) para o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelas coordenadoras e, todas as Secretarias de Educação e seus núcleos de educação infantil. Contudo, visitamos somente 16 unidades educativas entre creches e pré-escolas desses municípios. Uma creche não foi possível realizar a visita.

Para realização deste estudo, foi utilizada a metodologia de Pesquisa-Ação, fundamentada nos trabalhos de Thiollent (1985), de Barbier (2007) e na investigação – ação de Paulo Freire (1983). Tal metodologia possibilita uma interação, por meio do diálogo, entre as experiências vividas por nós nas visitas aos municípios e pelas coordenadoras em suas unidades educativas. Estas foram convidadas a pensar sobre como se relacionam com as situações que vivenciam no cotidiano de suas unidades educativas e a apresentar uma nova ação e reflexão sobre suas práticas.

Segundo Triviños (2006), pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar, um diálogo dotado de crítica. A tentativa de conhecer qualquer fenômeno constituinte dessa realidade busca uma aproximação, visto sua complexidade e dinamicidade dialética. Porém, não existe pesquisa sem o apoio de técnicas e de instrumentos metodológicos adequados, que permitam a aproximação ao objeto de estudo.

Dessa forma, a presente pesquisa teve como objetivo analisar como as unidades educativas organizam seus espaços educativos, para atender às vivências das crianças na escola e a adequação do mobiliário, e utilizou como instrumento para coleta de informações o diálogo com as coordenadoras pedagógicas sobre os espaços formativos, a observação da realidade escolar e registro fotográfico. Neste trabalho, apresentamos os dados coletados a partir de quatro visitas técnicas, em quatro municípios participantes do curso.

Na primeira parte do trabalho apresentamos a aproximação do curso do projeto de extensão e o despertar do interesse pelo estudo dos parâmetros estéticos compositivos na educação infantil. Em seguida a discussão dos ambientes escolares visitados.

DA FINALIDADE DO PROJETO DE EXTENSÃO AO OBJETO DE ESTUDO: A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES INFANTIS

O projeto de extensão ora supracitado, em 2015, uma de suas ações foi a organização e execução do curso de formação de coordenadores pedagógicos da Educação Infantil. Visou promover discussões acerca da Proposta Pedagógica dos Municípios para a Educação Infantil e dos Projetos Pedagógicos das escolas, e estabelecer uma aproximação mais sistemática com as Secretarias Municipais de Educação. Esta tarefa foi proporcionada, como mencionamos anteriormente, por meio de visitas aos municípios que participaram do curso, no intuito de vivenciar a realidade local e contribuir na articulação das demandas nas unidades escolares.

A demanda de tal ação se justificou, pois, constatou-se que mesmo com os avanços e conquistas vividas pela educação infantil, os municípios baianos ainda enfrentam grandes dificuldades quanto à organização do trabalho pedagógico, a formação de professores, e a questão da infraestrutura para atender a essa etapa da educação.

De acordo com Kowaltowski, Moreira; Deliberador (2012), “o ambiente escolar pode ter um impacto significativo sobre o aprendizado e o comportamento das crianças” (p.1). É nesse contexto que compreendemos a importância da composição do ambiente escolar e do ambiente físico. Desse modo, voltamos o nosso olhar para como tem se dado a constituição dos espaços escolares infantis dessas redes públicas municipais.

Neste artigo, compreende-se ambiente escolar como conjunto de múltiplos fatores: higiene dos ambientes; acessibilidade; a presença de cores; objetos que estimulem a curiosidade por novos saberes; autonomia das crianças; ambientes internos acolhedores; entre outros, no intuito de promover a criança um bem-estar. (MEC, 2006)

O ambiente físico é compreendido como conjunto de elementos que a construção, edificação e reformas de uma unidade educativa infantil precisa considerar: materiais de construção e técnicas apropriadas; projetos arquitetônicos dos espaços físicos, programação das obras e dos reparos e manutenção dos ambientes.

Nosso estudo fundamenta-se no ambiente do espaço físico da instituição infantil, e leva em consideração os quatro aspectos dos Parâmetros apresentados pelo documento do MEC (2006) para a elaboração do ambiente educacional: Parâmetros Contextuais ambientais,

funcionais, estético-compositivos e técnico-construtivos. Para subsidiar este artigo utilizaremos os parâmetros estéticos compositivos.

Os parâmetros estéticos compositivos dizem respeito “[...] a imagem e à aparência, traduzindo-se em sensações diferenciadas que garantam prazer de estar nesse ambiente” (BRASIL, 2006).

Dessa forma, entende-se que todo ambiente deve propiciar melhores condições de aprendizado para a criança. Aprendizado este que não se dá apenas na sala de aula, mas sim na interação com os ambientes, na convivência com outras crianças e adultos no ambiente interno e externo da escola.

Ressalta que os parâmetros estéticos compositivos têm importância no que diz respeito à ambientação interna, pois

[...] estão incluídas a diversidade de cores, texturas e padrões das superfícies, o padrão construtivo, as formas, as proporções, os símbolos, os princípios compositivos, enfim, os elementos visuais da edificação, que podem ser trabalhados para despertar os sentidos, a curiosidade e a capacidade de descoberta da criança, e que, de certa forma, excitam o imaginário individual e coletivo (BRASIL, 2006, p. 24).

A diversidade de cores no intuito de estimular a curiosidade, criatividade é forte instrumento para identificação de áreas como a sala de referência, o acesso ao mobiliário escolar que estimule a autonomia. Nesta autonomia, compreende-se não somente com o “fazer sozinho”, mas ter acesso a livre escolha.

DAS DISCUSSÕES CONCEITUAIS À ORGANIZAÇÃO REAL DOS ESPAÇOS INFANTIS

Os dados coletados a partir de quatro visitas técnicas, em quatro municípios participantes do curso, resultaram de diálogos com as coordenadoras sobre suas vivências e experiências em seus ambientes. Centramos as discussões nos parâmetros estéticos compositivos, que trata do desempenho esperado no ambiente educativo, para as vivências das crianças na escola e da adequação do mobiliário.

Identificou-se que as unidades educativas ainda organizam seus espaços sem considerar os parâmetros e também a autonomia das crianças. Livros, números, alfabetos são colocados em estantes em altura que somente os adultos podem ter acesso, impedindo a criança ao manuseio livre dos objetos. Ao perguntado algumas delas, confrontando com os

conceitos, sobre a organização dos espaços educativos e a disposição do material, muitas justificaram para melhor organização do material para o manuseio do adulto. Somente com nossas contestações sobre a autonomia das crianças no manuseio do material, que muitas começaram a refletir sobre a necessidade infantil.

Fotografia 1



Fonte: Unidade educativa pré-escola de Canavieiras/BA, 2015.

Fotografia 2



Fonte: Unidade educativa pré-escola no município de Camacã/BA, 2015.

Outro aspecto identificado nas visitas foi referente à higiene e adaptação dos banheiros para as crianças. Entende-se que em qualquer ambiente a higiene promove prazer, sentimento de pertencimento das crianças. Estas, por sua vez, se sentem seguras e capazes, além de evitar desgastes na saúde das crianças. Quanto à adaptação dos ambientes para atender as

necessidades das crianças, identificamos que muitas unidades infantis não adaptaram, por exemplo, os banheiros para atender as crianças. A ausência dessa adequação reforça a dependência das crianças aos adultos, e dificulta a sua autonomia. A adequação dos espaços gera aprendizados significativos para as crianças e os parâmetros ressaltam que “nos banheiros, a autonomia das crianças vai estar relacionada a adaptação dos equipamentos e suas proporções” (BRASIL, 2006, p.30).

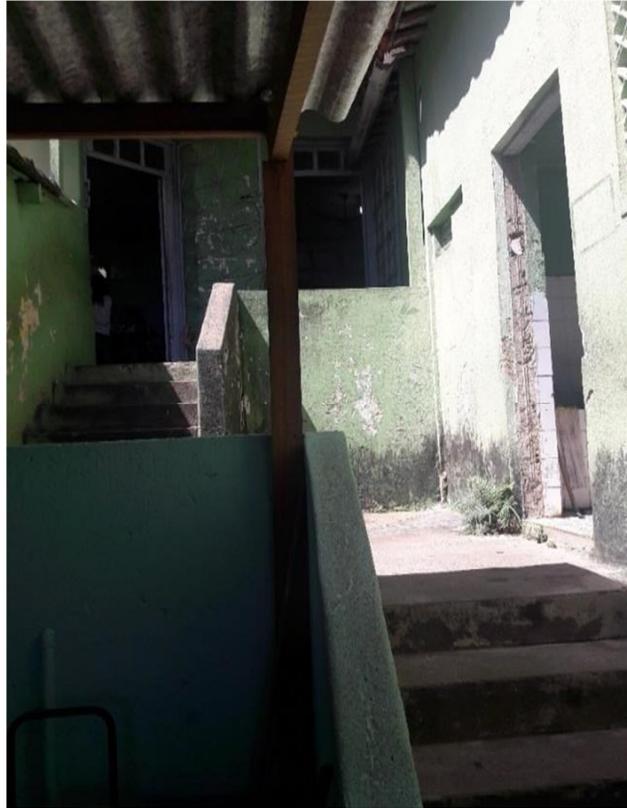
Fotografia 3



Fonte: Unidade Educativa pré-escola no município de Canavieiras/BA, 2015.

Outro aspecto observado nas unidades educativas diz respeito à acessibilidade. Muitas delas não possuem essa possibilidade, e esta questão é fortemente discutida, pois se fala em inclusão, porém não há medidas que promovam a inclusão da criança pequena, por exemplo, de cadeira de rodas na escola. Por essa razão, há necessidade de rampas, banheiros com equipamentos que auxiliem o uso dessas crianças, além de salas que possibilitem a locomoção dessas crianças. É importante ressaltar que são aspectos assegurados por lei.

Fotografia 4



Fonte: Unidade Educativa pré-escola no município de Ilhéus/BA, 2015.

É preciso considerar que cada espaço dentro das escolas possui um caráter intencional, tem um objetivo, uma finalidade. A criança precisa vivenciar esses espaços de forma tal que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico e social. Os espaços educativos precisam promover o despertar para aprendizados das crianças. Valorizar os espaços como forma de aprendizado significativo facilita o trabalho pedagógico, pois confia-se a criança também a construção de conhecimentos, a socialização, o desenvolver de suas habilidades e avanços.

Fotografia 5



Fonte: Unidade de Próinfância município de Una/BA,2015.

Fotografia 6



Fonte: Unidade Educativa município de Ilhéus/BA.

Notem nessas duas últimas fotografias 5 e 6 as diferenças nas concepções de organização de espaço formativo, com respeito aos parâmetros estéticos compositivos. A fotografia 5, trata-se de uma unidade educativa financiada em parceria com o governo federal,

por meio do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). De acordo com as considerações do Programa, a construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional, são indispensáveis à melhoria da qualidade da educação.

O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. De acordo com o site do MEC, as unidades construídas são dotadas de ambientes essenciais para a aprendizagem das crianças, como: salas de aula, sala multiuso, sanitários, fraldários, recreio coberto, parque, refeitório, entre outros ambientes, que permitem a realização de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas e de alimentação, além das administrativas e de serviço.

Já a fotografia 6, identificamos que a unidade educativa reproduz para as crianças da educação infantil a mesma formatação do ensino fundamental (o que também já se constitui em um equívoco), desconsiderando o caráter lúdico da aprendizagem, tornando as vivências e experiências infantis como práticas repetitivas de aulas. Essa postura desconsidera que, de acordo com Silva; Vieira (2016), o brincar na Educação Infantil consiste em atividade fundamental que proporciona o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, a socialização entre outros aspectos, por isso é necessário que tanto o espaço interno quanto o externo sejam amplos, sejam chamativos, acolhedores. Nessa perspectiva, faz-se necessário um espaço planejado, pois

Na área externa, há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc. (BRASIL, 1998, p. 69)

[...] crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhece-se, portanto, o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. (Brasil, 2006, p. 17)

O espaço físico, estrutural, formativo e educativo de uma instituição infantil, portanto, deve ser organizado de modo que atenda as necessidades sociais, cognitivas e motoras da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os estudos realizados e as visitas técnicas é possível perceber que as unidades educativas passam por um constante processo de reorganização, na tentativa de cumprir com o direito à educação das crianças com qualidade. Identificouse que muitas das unidades escolares funcionam em prédios ou em anexos que não contribuem para organização escolar, além de se caracterizarem por ambientes nada acolhedores para as crianças. Há um esforço das coordenadoras pedagógicas juntamente com os docentes da escola para organizarem os espaços infantis para atender aos dispositivos legais. O empenho da equipe pedagógica contribui para a promoção dos aprendizados significativos. Contudo, de acordo com Silva, Vieira (2016, p. 12).

[...] esses atributos que são inerentes à prática educativa do docente não podem ser considerados o contraponto que garante a eficácia do ensino diante do desrespeito e da ineficácia dos setores responsáveis pela promoção de condições dignas de trabalho para os profissionais e de aprendizagem para as crianças. [...] Necessário esclarecer que para além da competência técnica e pedagógica do docente, a qualidade na educação perpassa primordialmente por condições materiais e estruturais da escola, materiais pedagógicos, professores bem pagos e com boa formação, gestão democrática, recursos, dentre outros, para não eximir os gestores públicos da responsabilidade maior que possuem como mantenedores da Educação desse país.

Compreendemos os espaços escolares como fundamental no processo de desenvolvimento integral da criança, assim sendo, este precisa atender as demandas da realidade das crianças, além de possuir intencionalidade na organização dos espaços internos.

É possível compreender que uma criança tende a se desenvolver melhor quando partilha de um ambiente acolhedor, limpo, organizado, com colorido e com mobilidade, ora em sua sala de referência ora em ambientes verdes, lhe proporcionando maior interesse, curiosidade e prazer.

Logo, as dificuldades encontradas na composição dos espaços precisam ser revistas tanto pela equipe gestora de suas respectivas unidades quanto levadas aos seus superiores. A estruturação deve ser levada em conta desde a planta à composição dos ambientes, respaldas nos parâmetros básicos de infraestrutura para as instituições de educação infantil, como também nos demais documentos que direcionam o fazer pedagógico nas instituições escolares.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil**: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998, v.1.
- BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de educação Infantil**. BRASÍLIA: MEC, SEB, 2006.
- FREIRE Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro Paz e Terra. 1983.
- KOWALTOWSKI, Doris C.C.K; MOREIRA, Daniel de Carvalho; DELIBERADOR, Marcella S. **O programa arquitetônico no processo do Projeto**: discutindo a arquitetura escolar, respeitando o olhar do usuário. 2012. p.22.
- SILVA, Valquíria Pinheiro; VIEIRA, Emilia Peixoto. **O espaço físico nas instituições de educação infantil**: desafios para uma educação de qualidade. In: Anais do Encontro da ANPED-SUDESTE, Vitória-ES. 2016. p.18.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.
- VIEIRA, Emília Peixoto; SANTOS, Carla dos Reis; RAMOS, Louise Lamony Gomes. Infraestrutura escolar na educação infantil: algumas reflexões. **In: ____ A Educação Infantil em Debate**. Curitiba: CRV, 2016. p.174.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O SISTEMA *UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL* (UAB) EM FOCO

Jussara Borges da Silva⁶⁶

Resumo

Este artigo objetiva compreender o contexto teórico e político que vem pautando os debates acadêmicos no âmbito das políticas de formação de professores e da Educação a Distância (EaD) no Brasil. Aborda algumas reflexões sobre as políticas de formação de professores principalmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Busca discutir a legislação que fundamenta as políticas de formação de professores e a Educação a Distância no âmbito do Sistema *Universidade Aberta do Brasil* (UAB), objetivando compreender o processo de legitimação e regulamentação da EaD por meio do Sistema UAB como importante setor para o fomento e a implantação da política nacional de formação de professores. Por fim, sinaliza que o Sistema UAB se configura como uma importante política nacional de formação de professores que oportuniza a formação superior a milhares de pessoas nos mais diversos cantos do país, além de constituir, para parcela significativa da população, provavelmente a única oportunidade de acesso ao ensino superior.

Palavras-chave: Políticas de formação de professores. Educação a Distância. Universidade Aberta do Brasil.

INTRODUÇÃO

Compreender as políticas de formação de professores no país é complexo, não só por seu tamanho continental, mas também pelas mudanças decorrentes dos governos e das ações políticas que estiveram em vigência nos últimos anos. Frequentemente, os vários segmentos da sociedade — ao lado de movimentos, organizações civis e entidades científicas e profissionais — têm debatido sobre o desempenho da educação básica e, conseqüentemente, sobre a formação de professores, no intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira.

Precisamos compreender a educação em uma dimensão para além do imediatismo, da instrumentalidade. É fundamental e urgente considerá-la em toda sua plenitude, buscando a formação do indivíduo em sua totalidade. Todavia, com a urgência em qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente sem o correspondente investimento financeiro do governo, corre-se o risco de as políticas de formação de professores favorecerem a improvisação, o aligeiramento e a desregulamentação no preparo dos profissionais de educação.

⁶⁶ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/CNPq). E-mail: jussara.borges@yahoo.com.br.

Alguns autores (GIROUX, 1997; PIMENTA, 2005) apontam para o fato de que, assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um professor eficaz, não é suficiente estar em contato apenas com a prática para garantir uma formação docente de qualidade. Esses autores enfatizam a necessidade de uma prática crítico-reflexiva enquanto possível alternativa para a construção de uma educação emancipatória. É preciso, pois, que não se perca de vista o papel essencial do professor no desenvolvimento de políticas que tenham como objetivo a melhoria da qualidade da oferta educacional e não apenas a mera prestação de serviços.

Percebe-se que a flexibilidade é uma característica de todos os níveis educacionais na atualidade, manifestando-se no nível superior, na oferta de um maior número de instituições de ensino com variações em suas identidades, de modo a atender os diversos públicos, que possuem diferenças regionais e incluem o setor produtivo. Assim, como expõe Dirce Garcia (2008, p.5), “amplia-se o leque de possibilidades de escolha por um curso superior, haja vista haver uma disponibilidade muito grande de ofertas de cursos para diferentes tipos de ‘consumidores’”.

Essa ampliação das possibilidades de escolha do curso superior no Brasil para uma grande parcela da sociedade só foi possível por conta da Educação a Distância (EaD). O que é visível principalmente nos cursos de formação de professores, haja vista os diversos fatores, tais como democratização, interiorização e acesso ao ensino superior, que colaboram para a expansão da EaD. Nesse contexto, dentre as diversas definições que o conceito Educação a Distância abrange, nosso interesse maior está centrado nas demarcações feitas por Moore e Kearsley (2008, p. 2). Para eles,

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre, normalmente, em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Partindo-se da concepção anteriormente citada, é possível depreender que o desafio da EaD no contexto atual é, sobretudo, oferecer um sistema eficaz e aberto que possibilite a apropriação do conhecimento e da informação, reduzindo as barreiras da distância e do tempo, sem perder de vista os fins educacionais. O ensino ofertado por essa modalidade deve estar pautado, como em qualquer sistema educativo, em uma concepção educacional atrelada a determinados valores individuais e sociais.

Nesse contexto, a Educação a Distância vem sendo utilizada, no curso das reformas ocorridas nas últimas décadas, por diferentes governos, com os mais diversos interesses, como modalidade estratégica para promover reformas educacionais. Silva (2011, p. 339) aponta que,

desde 1994, havia a intenção de se utilizar a educação a distância para a capacitação dos professores, e por meio dela, alcançaria dois objetivos: um, a abertura e estímulo às empresas internacionais do ramo de tecnologia e equipamentos para ampliar seu mercado por meio da venda de produtos e da oferta de serviços; e outro, o aparente atendimento às reivindicações docentes, afinal, oferecia treinamento rápido, a distância com a implantação da TV escola, além do barateamento da formação continuada por meio de canais oficiais.

O que precisa ser analisado acerca desse período é que, em vez de a Educação a Distância ser uma modalidade de ensino capaz de ampliar a educação superior para além da esfera abrangida pela educação presencial, como foi pensada inicialmente, ela se tornava cada vez mais concorrente da presencial. Isso ocorreu, em primeiro lugar, por oferecer outras facilidades práticas ligadas ao tempo, ao espaço e aos métodos de aprendizagem.

Contudo, a perspectiva de Educação a Distância defendida neste artigo respalda-se na compreensão dessa modalidade como parceira da educação pública e que se volta para aquele público que não dispõe de recurso e tempo para frequentar o ensino presencial. Essa perspectiva de educação pode ser vista nos cursos ofertados pelo Sistema *Universidade Aberta do Brasil*. Eles são dirigidos, preferencialmente, a segmentos da população que têm dificuldade de acessar a formação superior nos espaços regulares das Universidades presenciais, objetivando desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância por meio das parcerias entre estados e municípios e Instituições Públicas de Ensino Superior. Complementando o exposto, Otsuka, Mill e Oliveira, (2013, p. 16) apontam que a EaD “é considerada uma forma alternativa e complementar para a formação do cidadão (brasileiro e do mundo) e tem se mostrado bastante rica em potenciais pedagógicos e de democratização do conhecimento”.

A Educação a Distância representa uma modalidade extremamente promissora, primeiro, por caracterizar-se “fundamentalmente pela separação física (espaço temporal) entre aluno e professor, bem como pela intensificação do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como mediadoras da relação ensino-aprendizagem” (OTSUKA; MILL; OLIVEIRA, 2013, p. 16). Em segundo lugar, constitui-se pela ideia política de apropriação dessa modalidade como forma de cumprir as exigências apontadas na LDB 9.394/96, bem como modo de oferecer diversas oportunidades de acesso aos cursos, já que atinge muito

mais pessoas com muito menos recursos em um espaço de tempo bem menor do que a educação presencial.

Um dos desafios que se põem para a formação de professores na atualidade é a garantia do processo dialógico entre todos os envolvidos por meio dos materiais didáticos e dos meios interativos disponíveis, de forma a garantir a construção do conhecimento. É importante considerar que a metodologia envolvendo a EaD exige a criação de novas formas de trabalho fundamentadas em uma perspectiva de construção do conhecimento que extrapole o tradicional modelo de ensino e incorpore as tecnologias de informação e comunicação. A esse respeito, Mill e Pimentel (2010, p. 235) ressaltam que “uma das principais dificuldades para implantação efetiva de um sistema de educação a distância estava no processo de institucionalização da modalidade, fosse em nível micro (dentro das IES) ou macro (como política governamental)”.

Essas questões apresentadas por Mill e Pimentel apontam para os fatores que contribuem para a dificuldade de implantação efetiva da EaD. Esses aspectos vão desde a institucionalização de políticas públicas para a área até a implantação de um currículo que dê conta das inovações e dos desafios da sociedade brasileira.

Há que se acrescentar que as discussões sobre as questões pedagógicas e curriculares acerca da formação de professores pela modalidade da Educação a Distância devem respaldar-se nas formas de organização das situações de ensino e aprendizagem das Instituições Superiores, levando em consideração o espaço-tempo destinado ao trabalho com o conhecimento e não apenas com as concepções sobre o ensino e a aprendizagem. Nessa modalidade de ensino é preciso redimensionar tanto o trabalho do professor quanto a atuação do aluno, sendo fundamental o trabalho em equipe para que os objetivos educacionais sejam atingidos.

Outro fator importante a ser acrescentado respalda-se na importância de se levar em consideração os preceitos legais que regulamentam os cursos de formação de professores e da Educação a Distância. Levar em consideração esses documentos legais possibilita a tentativa de garantir uma formação em nível superior para os professores que prime pela qualidade, pela democratização e pela interiorização do ensino por meio das Instituições Públicas de Ensino Superior. Assim, apresentamos a seguir o que é indicado nas legislações que regulamentam e institucionalizam os cursos de formação de professores, bem como a Educação a Distância e o Sistema *UAB*. Com essa exposição, podemos compreender o que efetivamente caracteriza essa política de formação de professores investigada em suas contradições, mediações e determinações históricas, econômicas e sociais.

A LEGISLAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ÂMBITO DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)

Neste tópico pretendemos discutir a legislação que fundamenta as políticas de formação de professores e a Educação a Distância no âmbito do Sistema *UAB*, objetivando compreender o processo de legitimação e regulamentação da EaD por meio do Sistema *UAB* como importante setor para o fomento e a implantação da política nacional de formação de professores. É importante sublinhar que esses documentos serão aqui analisados como referências de compreensão e problematização das políticas para a área, os quais, de um lado, indicam as vertentes do debate acadêmico e social que definiram o tom normativo da Lei como indutora de políticas, programas e ações, e, de outro, sintetizam interesses políticos que obtiveram adesão das forças sociais representadas e representativas. Em outras palavras, assim como afirma Weber (2003), essa legislação educacional expressa demandas e interesses que conseguiram fixar-se em determinada conjuntura, demarcando projetos políticos em disputa no curso de sua elaboração.

Nesse sentido, a Educação a Distância no Brasil foi proposta como modalidade de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/1996. Especificadamente no art. 80, a LDB dispõe sobre os princípios gerais para desenvolver a modalidade de Educação a Distância no Brasil, estabelecendo que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de formação continuada” (BRASIL, 1996). Foi a partir desse artigo que — amparada por mecanismos legais, ideológicos e políticos — a EaD começou a tomar impulsos na educação brasileira, sobretudo nos setores da educação superior. É observada, nesse momento, a propagação de projetos e programas focados na disseminação de novas tecnologias aplicadas ao ensino, objetivando ampliar o acesso, melhorar a qualidade e produzir novas situações de aprendizagem.

Posteriormente ao artigo 80 da LDB foi instituído o Decreto n.º 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o artigo 80. Esse artigo conceitua a Educação a Distância e fixa as diretrizes gerais para a autorização e o reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, estabelecendo tempo de validade para esses atos regulatórios. Todavia, esse decreto foi revogado em 19 de dezembro de 2005 pelo Decreto n.º 5.622. Este decreto, vigente até a data atual, caracteriza a Educação a Distância

como a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

A concepção exposta no Decreto aponta para a compreensão dessa modalidade de ensino mediada pelo uso das ferramentas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Essa mediação com a utilização das TIC possibilitou o avanço da modalidade no Brasil, principalmente por permitir o acesso a milhares de pessoas nos mais diversos cantos do país. Esse avanço se deu no governo de Fernando Henrique Cardoso por meio da apropriação e do desenvolvimento das TIC pelo sistema educacional, enaltecendo as políticas educacionais como estratégia para a formação inicial e continuada de professores. A EaD seria uma alternativa para o Estado no que se refere à possibilidade de expansão do ensino e à racionalidade de recursos.

O Decreto nº 5.622/2005 representa um documento muito importante para a Educação a Distância, uma vez que é a partir dele que se especifica detalhadamente as diretrizes, a forma de organização, o credenciamento e a organização de cursos e programas de graduação e pós-graduação a distância. Esse decreto aponta para a criação dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância ao afirmar que “os atos do Poder Público, citados nos incisos I e II, deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino” (BRASIL, 2005).

Desse modo, lançado em agosto de 2007 os Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação superior a distância, que, apesar de ser um documento que não tem força de lei, representam um “referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada” (BRASIL, 2007). Esse documento foi discutido por especialistas do setor, em parceria com as universidades e com a sociedade, para a definição da organização de sistemas de EaD, assim como da concepção teórico metodológica dessa modalidade de ensino.

Esse documento representa uma importante iniciativa em termos de regulamentação da educação superior a distância, sobretudo, para ressignificar alguns paradigmas que norteiam a EaD. Aponta ainda para a necessidade de que os projetos dos cursos superiores a distância tenham forte compromisso institucional para garantir uma formação que leve em

consideração a dimensão técnico-científica e o âmbito da política para a formação do cidadão (BRASIL, 2007). Esse referencial apresenta as categorias que deverão dar sustentabilidade aos projetos político pedagógico dos cursos ofertados na modalidade da EaD, caracterizando os elementos constituintes fundamentais para a construção desse documento.

Feitas essas considerações acerca dos Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior a Distância é importante apresentarmos também o Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006, que dispõe sobre a criação do Sistema *Universidade Aberta do Brasil* (UAB). Esse Decreto institui o Sistema *UAB*, “voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006). Anterior aos Referenciais de Qualidade, ele institui uma importante política nacional de formação de professores por meio da EaD. A prioridade do Sistema *UAB* centra-se nos cursos de formação inicial de professores em exercício na educação básica pública e na formação continuada.

Nesse contexto, segundo *site* da Capes/UAB, a “Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância” (BRASIL, 2014). O projeto *UAB* foi idealizado em 2005 no âmbito do Fórum das Estatais pela Educaçãoⁱ cujas ações priorizavam a implementação de políticas públicas para a capacitação dos professores e buscavam interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior.

Essa política de formação de professores representa, principalmente, para aqueles municípios que não têm instituições de ensino superior, importante iniciativa de acesso à formação ofertadas por instituições públicas. O Sistema *UAB* fomenta a modalidade da Educação a Distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e ainda estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial (BRASIL, 2014). Os polos de apoio presencial são definidos no Decreto n.º 5.800/2006, art. 2º, § 1º, como uma “unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior” (BRASIL, 2006).

A respeito das questões estratégicas para a implementação da UAB e a definição de diretrizes para a seleção dos polos de apoio presencial, Gatti (2011, p. 74) aponta que os polos deveriam

possuir infraestrutura adequada, que incluiria laboratórios de informática com conexão internet banda larga, biblioteca, laboratórios pedagógicos para disciplinas experimentais, salas de coordenação, sala de tutoria, espaço para atividades de conferência *web*, entre outros, e obedecer a uma distribuição geográfica equilibrada, adotando como elemento norteador, a divisão territorial do Brasil realizada pelo IBGE, em 537 microrregiões.

Nota-se que essa definição da estrutura física bem como da localização dos polos de apoio presencial funciona como meio de garantir a universalização do acesso ao ensino superior ao tentar minimizar a “concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos” e evitar “o fluxo migratório para as grandes cidades” (BRASIL, 2014).

Percebe-se, dessa forma, que os projetos pedagógicos da Educação a Distância devem respeitar as diretrizes curriculares nacionais, prever o atendimento aos estudantes com necessidades especiais e explicitar a concepção pedagógica do curso, apresentando: currículo, número de vagas, sistema de avaliação dos estudantes com previsão de avaliações presenciais e virtuais, e descrição das atividades presenciais obrigatórias (BRASIL, 2014). No tocante aos cursos ofertados no âmbito do Sistema *UAB*, sempre oferecidos por Instituições Públicas de Ensino Superior, esses devem respeitar as regras gerais impostas pela legislação vigente e as normas internas de cada instituição.

O Sistema *UAB*, nesse sentido, representa uma forma essencialmente pública de operar a Educação a Distância, seguindo os caminhos normais das instituições públicas. Isso decorre de o ensino ser oferecido de forma gratuita para a população e financiada pelos recursos do Estado, além de servir de parâmetro com relação ao ensino e à aprendizagem para as demais instituições oficiais que atuam com EaD.

Trata-se, portanto, de uma importante política nacional de formação de professores, principalmente por possibilitar que o ensino superior chegue a lugares distantes por meio dos polos de apoio presencial, favorecendo, dessa forma, a descentralização das oportunidades educacionais e contribuindo para a democratização do acesso. Contudo, resta salientar que, apesar de reconhecer a importância do Sistema *UAB* para a formação em nível superior, isso não significa desconhecer os problemas oriundos das instalações dos polos de apoio presencial no interior do país, quanto à organização pedagógica e administrativa e, sobretudo, quanto à infraestrutura e à manutenção desses espaços.

Mencionados os principais documentos que regulamentam a Educação a Distância e o Sistema *UAB*, resta-nos agora apresentar sucintamente o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada. Esse Decreto representa avanços no comprometimento com o desenvolvimento educacional do país, sobretudo por ter como finalidade “organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009). Por esse caminho, dentre os 12 princípios que norteiam essa política, destacamos os seguintes:

A garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância; a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e a garantia de condições dignas de trabalho; a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais; a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas. (BRASIL, 2009).

Os princípios acima assinalados são consubstanciais para a política nacional de formação de professores, na medida em que representam grandes avanços para os docentes, além de traduzir o papel da formação desses profissionais na democratização do acesso à informação, ao conhecimento e à construção da cidadania ativa. Essa política de formação traduz

o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores. (GATTI, 2011, p.49).

Corroborando essa afirmação de Gatti (2011), o Decreto 6.755/2009 aponta que um dos objetivos dessa política é promover a qualidade da educação via formação inicial e continuada também de qualidade, expandindo as matrículas nos cursos de formação e propiciando uma integração entre a escola, locus do trabalho do professor, e a formação tanto inicial quanto continuada. Para cumprir os objetivos assinalados no Decreto, são criados os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docenteⁱⁱ, em regime de colaboração entre os entes federativos, por meio de programas e ações específicas do Ministério da Educação. As diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais foram instituídas na Portaria nº 883/2009.

Outro aspecto a considerar acerca dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente situa-se em suas atribuições para o Sistema *UAB*. Para solicitar a implantação de novos polos de apoio presencial do Sistema *UAB*, faz-se necessário que os municípios representados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) enviem proposta para os Fóruns Estaduais com o levantamento da demanda na formação de professores e a justificativa da necessidade de sediar o polo da *UAB* no município. Assim, nas reuniões dos Fóruns serão analisadas as propostas dos municípios, e estas serão enviadas para a Capes, que definirá, por meio da Diretoria de Educação a Distância (DED), o resultado da análise das solicitações para a implantação de novos polos feita por meio dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível inferir que, a partir do quadro conceitual e teórico traçado, um processo de disputas e contradições tem marcado fortemente a problemática estudada. Tal processo revela os diversos fatores que colaboram para que as políticas educacionais, muitas vezes, expressem os interesses de forças sociais que se fazem hegemônicas em um determinado momento histórico, sendo também fortemente marcadas por interesses de Organismos Internacionais, bem como pela lógica mercadológica e economicista.

Diante das considerações apresentadas, reforça-se a convicção da importância da legislação para a implantação e a regulamentação das políticas de formação de professores e da Educação a Distância no âmbito do Sistema *UAB*. Há certamente algumas dificuldades no percurso de implantação e regulamentação dessas políticas, mas não se pode perder de vista todos os avanços obtidos até a atualidade.

Vê-se então que a formação do professor, a partir dos documentos analisados, começa a ultrapassar os limites da simples instrumentalização, pelo menos em termos legais. Passa-se a compreender a importância de romper com determinados modelos educacionais para que esses profissionais sejam formados dentro do espírito investigativo; para tanto, deve-se partir do pressuposto de que toda a aprendizagem significativa implica uma relação entre sujeito e objeto, sendo necessário oferecer as condições para que esse dois polos do processo interajam.

Diante das considerações apresentadas reforça-se em nós a convicção de que o Sistema *UAB* é uma forma essencialmente pública de operar a modalidade da Educação a Distância em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior, além de se configurar

como importante política nacional de formação de professores. Todavia, não se pode perder de vista a importância de se ampliarem as reflexões acerca dessa política pública, principalmente por compreendermos que apenas possibilitar o acesso e a permanência no ensino superior não é fator determinante para a melhoria da educação. A organização e a estrutura administrativa e pedagógica dos cursos ofertados nesses espaços, bem como o compromisso das Instituições Públicas de Ensino Superior e os investimentos financeiros para implantação e manutenção dos polos de apoio presencial são também elementos essenciais para a materialização do Sistema *UAB* nas mais diversas localidades regionais do país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da União**, Brasília, 2005.

_____. Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário oficial da União**, Brasília, 2006.

_____. Lei n.º 9394/96, de 20.12.1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. **Diário oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília: SEED/MEC, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina; BARETTO, Elsa Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011. GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MILL, Daniel Ribeiro Silva; PIMENTEL, Nara Maria (Org.). **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EduFSCar, 2010.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

OTSUKA, Joice; MILL, Daniel; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld G. de. **Educação à distância**: formação do estudante virtual. São Carlos: EdUFSCAR, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; GUEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um processo. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Maria Abádia da. A questão docente nas políticas públicas. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2011.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p.1125-1154, dez. 2003.

O Fórum das Estatais pela Educação é um espaço de diálogo e articulação de ações conjuntas para a área da educação. Em 2004, quando foi realizado, tinha o objetivo de desenvolver ações que buscassem potencializar as políticas públicas na educação promovidas pelo governo federal e pelo Ministério da Educação e pelas Empresas Estatais brasileiras por meio da interação entre a sociedade civil, os empresários, os trabalhadores e os organismos internacionais (BRASIL, 2004).

ⁱⁱ Os Fóruns Estaduais Permanentes são órgãos colegiados que têm como finalidade organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Suas atribuições são: elaborar e acompanhar planos estratégicos com base no diagnóstico e na identificação das necessidades de formação do magistério das redes públicas, apoiando-se no censo escolar da educação básica; articular ações; otimizar recursos; e potencializar esforços em interação com os sistemas de ensino e as instituições formadoras sediadas no estado (GATTI, 2011, p. 54).

FATORES INFLUENCIADORES DA EVASÃO DISCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: IDENTIFICANDO O PAPEL DO TUTOR NESSA MODALIDADE DE ENSINO AO PROPOR ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO

Angelo Mendes Ferreira⁶⁷

Ismael Oliveira de Araújo⁶⁸

Maria Luiza Figueiredo Heine⁶⁹

Resumo

Nos últimos anos a Educação a Distância (EAD) se tornou palco de diversas discussões fundamentais, pois a cada dia a sociedade descobre o potencial das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) na Educação. A EAD tem como principal característica o fato de os alunos e professores não compartilharem o mesmo espaço físico, sendo boa parte da comunicação realizada por meio de uma determinada tecnologia. Sobre este aspecto a EAD enfrenta vários problemas, tanto institucionais quanto com a evasão. Diante da crescente problemática que cerca nosso país procurou-se, através de um estudo de cunho qualitativo, destacar os principais fatores que influenciam a evasão por parte dos discentes em cursos oferecidos na modalidade a distância, além de destacar o papel do tutor no desenvolvimento de estratégias para solucionar este caso, visto ser este um fenômeno complexo que demanda atenção da gestão educacional. Em suma, constatou-se que os principais motivos para evasão são financeiros, falta de tempo e não adaptação ao método. Dessa forma, estratégias devem ser formuladas e adotadas pelas Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos na modalidade a distância para que a mesma seja uma eficiente forma de oportunizar estudos aos alunos que não são contemplados ou não se adequam ao ensino presencial.

Palavras-chave: Educação a distância. Evasão. Tutoria.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD) é definida como uma modalidade de ensino e educação caracterizada pela separação entre aluno e docente (CASTRO, 2011). Essa modalidade, apesar do que muitos acreditam, não é recente. Os primeiros cursos ofertados nessa modalidade foram os cursos por correspondência. A partir desse contexto, as mídias foram sendo inseridas na educação de acordo com o desenvolvimento tecnológico.

A EAD pode ser classificada em três gerações, sendo a primeira delas caracterizada pelo uso efetivo da correspondência, na qual os materiais didáticos eram essencialmente impressos. Com a chegada da televisão, rádio, fitas de vídeo e telefone, deu-se início à chamada de segunda geração, tendo como destaque a criação das universidades abertas. A

⁶⁷ UNEB. angelolge89@gmail.com

⁶⁸ UNEB. ismael.oliveira1@hotmail.com

⁶⁹ UNEB. mlheine06@yahoo.com.br

terceira geração, por sua vez, introduziu a utilização do videotexto, computador e suas redes, multimídia, hipertexto, caracterizando assim a EAD *on-line* (MATTAR, 2011).

A EAD somente teve seu crescimento significativo com a introdução da *internet* na terceira geração. Até então, alguns cursos já eram oferecidos, mas com a introdução dessa tecnologia o número de cursos tanto de graduação quanto de pós-graduação, assim como o número de discentes matriculados ampliou-se consideravelmente em comparação a outras gerações da EAD.

Nessa modalidade de ensino o aluno compatibiliza seu curso com suas possibilidades de tempo, podendo realizá-lo no ritmo desejado e em qualquer local disponível. O conteúdo pode ser disponibilizado pelo professor (aqui chamado de tutor) em forma de texto ou videoaula, e a interação com colegas e tutor é realizada por fóruns, *chats*, *blogs* (que são considerados diários *on-line* em que se publicam conteúdos com espaço para comentários do leitor), entre outros.

Sendo assim, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) aplicadas no âmbito educacional foram as principais responsáveis pelo crescimento de cursos ofertados e de discentes matriculados na EAD, pois por meio delas é que tal modalidade se disseminou. Apesar de toda a potencialidade que ela possa oferecer, a evasão escolar representa um dos mais preocupantes problemas enfrentados na atualidade nas instituições que a ofertam. As consequências deste fenômeno afetam tanto a própria instituição como aos seus discentes, pois, por um lado, constituem um potente indicador de ineficiência institucional e, por outro, uma frustração de expectativas de pessoas que buscam a modalidade da EAD e se desanimam com a metodologia de aprendizagem utilizada (MERCADO, 2007).

Na EAD, os tutores são mediadores do processo de aprendizagem dos alunos, e são fundamentais para criar situações que favoreçam à construção do conhecimento. A boa atuação de um tutor pode ser um impulsionador para um aluno desmotivado e fundamental para todos que buscam atingir seus objetivos no curso, mas se deparam com certas dificuldades. Por outro lado, um tutor que não cumpre com o seu papel a contento pode deixar muitos alunos sem o atendimento necessário e causar um clima de insatisfação ou abandono (NUNES, 2012).

A evasão é entendida por Santos et al. (2008) como “[...] a desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso e a mesma pode ser considerada como um fator frequente em cursos a distância” A evasão está presente tanto no ensino presencial quanto na EAD, entretanto, de forma comparativa, percebe-se que ela se agrava na EAD. Isso ocorre devido a vários fatores que foram elencados nesse trabalho. Sendo assim, o presente artigo tem como

objetivo apresentar as principais causas da evasão discente na EAD, e apresentar o papel do tutor no momento de apresentar estratégias ao solucionar esse dado tão preocupante.

DESENVOLVIMENTO

Características Gerais da EAD

Moore e Kearsley (1996) caracterizaram a Educação a Distância em gerações, que demonstram claramente sua evolução seguindo a tendência tecnológica. Estas gerações apresentam características próprias, conforme mostra o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Gerações da Educação a Distância.

Geração	Característica
1º	Estudo por correspondência, no qual a principal mídia de comunicação era o material impresso enviado pelos correios.
2º	Iniciada as primeiras Universidades Abertas em 1970. Não só utilizava instrução por correspondência, como também radiodifusão – especialmente programas distribuídos por rádio, televisão, além de fitas de áudio.
3º	O principal meio de entrega de materiais era por programas gravados de televisão, radiodifusão ou fitas de vídeo, com interação através de telefone, satélite, cabo ou linhas de ISDN (Serviço Integrado de Rede Digital).
4º	Baseada em conferência e computador, com transmissão em rede e estações de trabalhos multimídias.

Fonte: Adaptado de Moore e Kearsley (1996)

Para as autoras citadas acima, uma característica que marca a EAD é que alunos e tutores estão separados física e temporalmente. Isto contrasta com a tradicional modalidade de ensino, onde o tutor e aluno se encontram ao mesmo tempo e no mesmo lugar. Se o tutor e aluno não estão juntos no mesmo lugar ou juntos ao mesmo tempo, eles estão separados por uma distância. Como resultado se faz necessário introduzir um meio de comunicação artificial que entregará informação e também proverá um canal para interação entre eles. Outra característica que distingue a EAD de outras formas de educação é o uso de tecnologias impressa e eletrônica como forma primária de comunicação e, além desta, destacam ainda a necessidade de uma estrutura organizacional e administrativa específica.

Segundo Belloni (2003), os autores comparam a EAD pelo que não é em relação ao modelo presencial, mostrando apenas suas diferenças, destacando principalmente a distância física e a ausência da sala de aula. Para ela, a EAD tende a sofrer uma transformação devido às tendências. Ela diz que, num futuro não muito distante, ocorrerá uma “convergência de

paradigmas” no campo educacional que unificará o ensino presencial e o ensino a distância. Assim, talvez muitas das características aqui apresentadas deverão ser reformuladas.

O Papel do Tutor na EAD: Concepções Adotadas

Na EAD, há uma distinção entre professor e tutor. Em especial no modelo adotado pelo sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil), e utilizado por diversas instituições brasileiras, temos que: o professor produz o material instrucional e as atividades da disciplina e gerencia sua execução; e o tutor atua diretamente com os alunos, ainda que a distância, sanando suas dúvidas, avaliando-os, tentando identificar suas dificuldades e mediando o processo de aprendizagem (NUNES, 2011).

Considerando que na EAD existe uma distância física e temporal entre alunos e tutores, e a tecnologia está presente como instrumento de mediação, exige-se uma nova postura tanto por parte do aluno como por parte do tutor. Dessa forma, o tutor é visto como um professor, mas com características bastante peculiares às necessidades da EAD. Dar uma explicação presencialmente não difere das mesmas habilidades que fazer isso por meio de um computador, por exemplo. O tutor precisa utilizar os mais diferentes recursos (texto, som, vídeo, fórum, *chat*, videoconferência, *blogs*, entre outros) para se fazer compreender. Deve ainda planejar e orientar debates entre alunos quer presencial ou virtualmente (MOORE & KEARSLEY, 1996).

De acordo com Pimentel (2006), o professor na função de tutor se coloca hoje muito mais como um mediador no processo de ensino aprendizagem. Ele deve promover a realização de atividades e apoiar sua resolução, e não apenas mostrar a resposta correta; deve oferecer novas fontes de informação; deve entender o assunto ensinado e a organização do conteúdo; deve guiar, orientar e apoiar.

Porém, como ressalta Andrade (2007), não se pode atribuir ao tutor o mero papel de animador. Segundo os referenciais de qualidade do MEC/SEED (2007):

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

Os tutores podem, ainda, dentro de um mesmo curso, ter atribuições diferentes. Segundo Nunes (2011), um sistema de tutoria de qualidade deve prever a atuação de profissionais que ofereçam tutoria a distância e tutoria presencial. A tutoria a distância atua a

partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes. Deve esclarecer dúvidas por meio de recursos tecnológicos, promover espaços de construção coletiva de conhecimento e participar dos processos avaliativos. A tutoria presencial atende os estudantes nos pólos presenciais. O tutor deve conhecer o projeto do curso e o material didático, a fim de auxiliar os estudantes em suas atividades individuais e em grupo, fomentando a pesquisa e esclarecendo dúvidas específicas e sobre as tecnologias usadas. Deve participar dos momentos presenciais, como avaliações e aulas práticas, e se manter em comunicação com os alunos e com a equipe do curso.

METODOLOGIA

Este artigo científico é fundamentado em uma pesquisa de natureza básica, descritiva, qualitativa, operacional/metodológica, envolvendo uma pesquisa bibliográfica. Segundo Minayo (2011):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade de vida e partilhada com seus semelhantes.

Para atingir o objetivo proposto foi realizada uma pesquisa de natureza bibliográfica que, de acordo com Lakatos e Marconi (2010), abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, até meios de comunicação oral, tais como rádio e gravações em fita magnética e audiovisuais. De acordo com os autores, esse tipo de pesquisa tem o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Principais Fatores de Evasão Discente na EAD

Os dados obtidos através das pesquisas realizadas apontam que a evasão é um dos temas mais debatidos e preocupantes enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil tanto na modalidade presencial quanto na EAD. Na EAD, a evasão é ainda mais preocupante do que no ensino presencial, pois os índices de evasão são maiores em comparação a outra modalidade de ensino. Na EAD, pode-se classificar a evasão em quatro principais tipos que, de acordo com Comarella (2009) são: quando o acadêmico abandona o curso durante o seu desenvolvimento e nunca mais retorna ao mesmo; quando o acadêmico interrompe temporariamente o curso; quando o acadêmico sai do curso antes da sua conclusão, entretanto ele adquire o conhecimento, ou também por ele ter atingido suas metas pessoais e por último, quando o acadêmico nem chega a iniciar o curso.

Esses tipos de evasão ocorrem devido a vários fatores, ou seja, não existe somente um único motivo que leva o aluno a desistir de fazer um curso a distância. Portanto, a decisão do acadêmico em cancelar um curso se baseia numa junção de motivos. Em relação a isso, a evasão pode ser causada, de acordo com Coelho (2002), pelos seguintes motivos: a falta da tradicional relação face-a-face entre professor e o acadêmico, já que se acredita que neste tipo de relacionamento ocorre maior interação e respostas afetivas entre os envolvidos; pouco conhecimento do uso do computador e da Internet, dessa forma, a falta dessa habilidade cria dificuldades para os alunos acompanharem as atividades propostas pelos cursos, como por exemplo, receber e enviar *e-mail*, participar de *chats* e de grupos de discussões; dificuldades por parte dos acadêmicos em expor ideias numa comunicação escrita o que atrapalha a interatividade entre os participantes do curso e, por último, o aluno não se sente incluso no processo de educacional, devido a falta de um agrupamento de pessoas numa instituição física, construída socialmente e destinada muitas vezes, à transmissão de saberes.

Conforme já mencionado a evasão é um fator de preocupação para a maior parte das instituições de ensino, devido a isso, 60% das mesmas realizaram pesquisas sobre a questão. De acordo com essas pesquisas, constatou-se que os motivos mais frequentes para a evasão pelo aluno são a questão financeira (35%) e também a falta de tempo para se dedicar aos estudos (22,9%). Dessa forma, pode-se afirmar que a administração do tempo bem como das dúvidas é a questão preocupante na EAD (SANCHEZ, 2008).

Os fatores mencionados são importantes para o debate dessa temática, contudo, existem outros motivos que levam os alunos a desistirem dos cursos na modalidade a distância que são tão importantes quanto estes. Em relação à evasão, de acordo com Tresman (2002 apud SANTOS et al., 2008) na *Open University*, na Inglaterra, foi feita uma pesquisa na qual foram entrevistados em um ano meio milhão de potenciais estudantes de cursos à distância, segundo eles as principais razões que os levariam a abandonar um curso nessa modalidade seria o custo, a incerteza de ter tempo para estudar e também se comprometer com o curso, além disso, outra razão seria a mudança na vida pessoal e dificuldade de fazer a escolha de um curso diante de tantas opções.

A incerteza em relação a tempo de dedicação para o estudo ocorre devido ao perfil dos acadêmicos matriculados em cursos na modalidade a distância. Esses alunos, em sua maioria, não são jovens, são pessoas que trabalham e que tem uma família para sustentar, viajam bastante a trabalho, o que inviabilizaria estudar no presencial e também são pessoas que não estudam há bastante tempo, por não terem tido a oportunidade ou a necessidade de estudar. A falta de tempo é uma das razões para os acadêmicos evadirem, pois devido ao perfil dos alunos da EAD, eles necessitam fazer um esforço adicional para conciliar os estudos com as responsabilidades familiares e também com o de trabalho (COMARELLA, 2009).

Ainda sobre o estudante da EAD que trabalha, vale destacar que, segundo Nash (2005 apud COMARELLA, 2009), aqueles que trabalham para se sustentar estão em situação de risco de evasão, já que eles apresentam dificuldades em conciliar estudo e trabalho. Outro fator a ser destacado é que quanto mais os acadêmicos avançam em seus estudos, menor é a probabilidade dos mesmos abandonarem o curso, ou seja, a tendência é que esses alunos permaneçam no curso. Outro ponto, se refere ao custo do curso, que foi uma das preocupações apontadas na pesquisa da *Open Universit*. Em relação a isso, é importante frisar que os cursos a distância são ofertados tanto por instituições públicas quanto por privadas. Nas instituições privadas, os alunos precisam pagar mensalidades, contudo, o preço do curso na modalidade a distância é menor se comparado ao presencial (ALMEIDA, 2008).

A figura do tutor também influencia na evasão tanto de forma positiva quanto negativa. Os tutores que desempenham um ótimo trabalho e que interajam com seus alunos os motivam a participar do curso e a não desistir, o contrário também acontece. Em relação ao tutor, Almeida (2008) afirma que, quando os contatos com o tutor são insuficientes, os alunos têm dificuldades para se comunicar com a tutoria, o tutor proporciona aos alunos pouca ou nenhuma orientação para o desenvolvimento das atividades, são fatores que contribuem para a evasão. Nesse contexto, os alunos sentem falta de encontros presenciais

com os participantes do curso (tutor e alunos) para tirar dúvidas, se sentem sozinhos e desamparados.

Diante disso, pode-se afirmar que existem vários fatores que contribuem para a evasão de um aluno desde questões de ordem pedagógica das instituições, pessoais e também administrativas dos cursos na modalidade a distância. Esses motivos precisam ser analisados pelas IES para que evitem a evasão dos alunos na EAD.

Estratégias Oriundas do Tutor no Combate à Evasão Discente na EAD

Diante das informações apresentadas, percebemos que a temática da evasão é tema recorrente nas discussões e levantamentos realizados sobre as ações em EAD. É sabido que a Educação gera custo e a EAD não está livre deste, pelo contrário, seus custos podem ser, em alguns casos, mais elevados que na modalidade presencial. Neste sentido, é necessário deixar alguns pontos em pauta, mesmo não tendo respostas conclusivas, apenas reflexões e estratégias que possam vir a agregar ao que é praticado atualmente em se tratando de EAD.

De acordo com os dados do ABRAEAD (2008), 60% das IES realizam pesquisas sobre a evasão em seus cursos a distância. Tal iniciativa pode ser uma boa forma de avaliar as ações planejadas e qual o resultado atingido por meio destas, gerando assim a possibilidade de se manter o que apresenta resultado positivo e replanejar as ações que não alcançaram seus objetivos.

Nesta perspectiva, Giraffa (2012), destaca que é preciso ampliar o foco da atuação docente, para que o tutor “ultrapasse a figura de mero repositório para ser um guia, um facilitador, um orientador do processo de aprendizagem dos seus alunos”. Assim, o tutor precisa estar ciente deste seu papel e as IES devem promover espaços e momentos de qualificação profissional nos termos aqui citados, pois muitas das práticas dos tutores advêm de sua própria formação, em que reproduzem modelos de seu formador. Por este motivo, a importância de se realizar capacitações continuadas, para que novas metodologias possam ser planejadas e viabilizadas por diferentes estratégias de ação que venham a qualificar a EAD.

Outro aspecto importante que precisa ser levado em consideração como estratégia para manter o aluno e qualificar sua formação, é orientar o egresso em cursos a distância sobre a importância de sua participação e de sua parcela de corresponsabilidade numa educação de qualidade e numa formação não apenas para cumprir os requisitos legais para aquisição de um diploma, mas sim na capacitação para a vida profissional e social.

Diante dos desafios as instituições também precisam atentar para a qualificação dos profissionais envolvidos com a EAD, principalmente com a formação docente e a conscientização discente. Uma vez que na formação em EAD, o formador é também um aprendiz em formação (SANTOS, 2012).

Em suma, algumas práticas e estratégias cruciais poderão conter a evasão por parte dos discentes, a citar: qualificação do corpo docente; formação docente para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) adotado pela instituição; formação do corpo docente em relação a EAD e estratégias de mediação a distância; expor claramente a todos os envolvidos, sejam estes professores ou estudantes, da metodologia e proposta de EAD da instituição; orientar o egresso da EAD sobre sua corresponsabilidade no processo de aprendizagem; estimular o diálogo e as trocas entre os pares; criar e propor atividades que envolvam os participantes e os estimulem à trabalhar em equipe; possibilitar aos alunos a avaliação e autoavaliação do curso/disciplina; delimitar a quantidade de atividades de acordo como tempo para sua realização; diversificar recursos e formas de expor conteúdos e atividades, mensurando a qualidade dos mesmos ao invés de primar pela quantidade; e oportunizar espaço para escrita e reflexão pessoal de cada estudante sobre o seu processo de aprendizagem no curso, tal como os “diários de aula”.

Tais estratégias podem qualificar e deixar clara a relação a ser construída nos AVA e que a cada um cabe a participação e interação nos espaços disponíveis e propostos em cada curso/disciplina a distância. Sendo assim o tutor pode avaliar a sua prática e como os alunos estão aprendendo e percebendo sua aprendizagem no decorrer do curso e não apenas nas atividades formais de avaliação. Assim o aluno pode se sentir participante, tanto do processo de aprendizagem, quanto do processo de ensino, uma vez que suas inferências e reflexões podem resultar em novas estratégias de ensino, se assim o professor estiver disposto a fazê-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão é um assunto que causa preocupações, por parte das Instituições de Ensino e também no âmbito acadêmico, tanto na modalidade presencial quanto a distância, contudo, se for comparar uma modalidade com a outra percebe-se que na EAD os motivos que levam a evasão são vários e inclusive alguns deles nem se aplicam no presencial.

Com essa pesquisa foi possível constatar que os principais fatores que influenciam a evasão na modalidade a distância são: falta de habilidade dos acadêmicos em lidar com o computador e com as ferramentas disponibilizadas na *internet*; falta de tempo para se dedicar

aos estudos; dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho e com a família; ausência ou pouca interatividade entre os participantes (tutores e alunos) dos cursos; falta de apoio dos tutores na realização das atividades, nas dúvidas e dificuldades apresentadas pelos alunos e também no processo de aprendizagem; problemas de ordem administrativa das IES, dentre outros.

Além disso, ficou clara a ideia de que o tutor tem papel fundamental nos cursos à distância, visto que ele é o responsável por garantir a inter-relação personalizada e contínua dos estudantes com o sistema. Essa ação viabiliza a articulação necessária entre os elementos do processo educativo e a consecução dos objetivos propostos. Sendo os conteúdos acessados pelos estudantes por meio dos materiais dos cursos, cabe ao tutor estimular o desejo do aluno de aprender, de ir além do que é proposto. E ele deve fazer isso com cada um dos estudantes, articulando os conteúdos do curso com as questões da vida cotidiana, com a cultura e com os interesses e necessidades dos estudantes. A interação constante tutor/estudante é um dos elementos que pode garantir o sucesso dos sujeitos envolvidos no processo educativo à distância, visto que o tutor é, na maioria das vezes, o referencial de que os alunos dispõem para balizar seus processos de aprendizagem.

A educação é uma das principais bases para o crescimento econômico e social de um país. A expansão da educação superior no Brasil, devido à sua extensão territorial, é um desafio para os governantes. A EAD vem ao encontro deste desafio, podendo minimizar os problemas territoriais e democratizar a educação superior no país. Para tanto, a expansão da EAD no Brasil deve vir acompanhada de uma política governamental de comprometimento com as IES, ou seja, a garantia de que os recursos necessários sejam repassados de forma suficiente e nos prazos estipulados. Este fato é imperativo, pois não se pode deixar que os profissionais que estão comprometidos e motivados com essa modalidade tenham suas expectativas não atendidas por divergências de qualquer natureza. Recomenda-se, portanto, o monitoramento contínuo dos fatores de evasão, bem como dos fatores que dificultam os alunos, podendo assim criar prognósticos consistentes sobre a realidade desse fenômeno.

REFERÊNCIAS

ABRAEAD. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza. **Evasão em cursos a distância**: análise dos motivos de desistência. UnB, 2008.

ANDRADE, Jaqueline Barbosa Ferraz de. **A mediação da tutoria online**: o enlace que confere significado à aprendizagem. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação em EAD), Universidade Federal do Ceará/Universidade Norte do Paraná, Salvador, 2007.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 3. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

CASTRO, Flávio. **Educação à distância e políticas públicas no Brasil**: uma experiência do Núcleo de Educação à Distância da Universidade de Brasília. NED/UnB. Associação Brasileira de Educação a Distância. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=41>. Acesso em: 20 jun. 2016.

COELHO, Maria de Lourdes. **A formação continuada do docente universitário em cursos a distância via internet**: um estudo de caso. UTRAMIG, 2002. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2003/texto06.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

COMARELLA, Rafaela Lunardi. **Educação superior a distância: evasão discente**. 146f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GIRAFFA, Lúcia Maria Martins. Docentes analógicos e alunos da geração digital: desafios e possibilidades na escola do século XXI. In: GIRAFFA, Lúcia Maria Martins et al. (Org.). **(Re)invenção pedagógica? Reflexões acerca do uso de tecnologias digitais na educação**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATTAR, João. **Guia de Educação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MEC/SEED – Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Dificuldades na Educação a Distância Online**. UFAL, 2007. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOORE, Michael Greg & KEARSLEY, Greg. **Distance education**: a systems view. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1996.

NUNES, Vanessa Battestin. Avaliação da Tutoria na EaD. In: **Tecnologias Computacionais e Práticas Educativas Inclusivas: perspectivas de trabalho em escolas e instituições acadêmicas**. 1. Ed. Curitiba: Editora CRV, 2011.

PIMENTEL, Nara Maria. **Educação à distância**. Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006.

SANCHEZ, Fábio. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. 4. Ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

SANTOS, Elaine Maria et al. **Evasão na Educação a Distância**: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. USP/UNICENTRO, 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200845607PM.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

SANTOS, Priscila Kohls. **Inclusão Digital de Professores**: uma proposta de construção de trajetórias personalizáveis em cursos na modalidade a distância. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

O GESTOR ESCOLAR LÍDER: UMA NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Raniéri Rodrigues Leal⁷⁰

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi estudar a liderança como competência essencial para o exercício da gestão escolar na educação contemporânea. Descreve de maneira objetiva a relação entre liderança e o desenvolvimento da gestão democrática, institucionalizada como uma das atribuições da gestão escolar desde a Constituição Federal de 1988. Analisa ainda, as mudanças ocorridas ao longo da história no papel do gestor escolar, enfatizando a importância da sua atuação, devido às transformações e mudanças ocorridas que alteram e interferem no modo de pensar e fazer educação para atender às exigências do contexto atual. Ressalta que hoje, a gestão não é apenas administrativa, mas, sobretudo, abrange os aspectos pedagógicos, sendo que o gestor é o principal responsável pela efetivação da gestão democrática na escola, tornando assim, um articulador, incentivador e mobilizador de toda a equipe escolar para a conquista dos objetivos traçados em prol de uma educação de qualidade. Destaca também que a liderança é competência essencial para garantir uma gestão que proporcione qualidade ao trabalho desenvolvido pela escola, por ser através do líder gestor e suas competências desenvolvidas que a equipe poderá ser motivada, estimulada, valorizada e organizada para compreender e internalizar a função social da escola, a comunidade na qual está inserida e dessa forma, elaborar um plano de ação e metas com objetivos de interferir e contribuir com a transformação social através de uma formação qualitativa que vise ao desenvolvimento de um cidadão participativo, autônomo e democrático.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Liderança. Gestor Escolar.

INTRODUÇÃO

A escola é uma organização e precisa mostrar resultados - o aprendizado dos alunos. Para isso, faz-se necessária a presença de gestores que atuem como líderes, capazes de implementar ações direcionadas para esse foco. (LUCK, 2005). A concepção de que a liderança é primordial no trabalho escolar começou a tomar corpo na segunda metade da década de 1990, com a universalização do ensino público. A formação e a atuação de gestores com a competência da liderança passa a ser palavra de ordem para enfrentar os desafios na educação.

As constantes mudanças ocasionadas pelos avanços científicos e tecnológicos, bem como a velocidade da comunicação em termos globais exigem de qualquer gestor um perfil aberto a novas ideias e de valorização aos saberes de cada membro da comunidade escolar, para contar com a participação de todos e construir uma gestão emancipatória, fundamental na formação de jovens cidadãos. O gestor educacional contemporâneo deve então, ter visão de

⁷⁰ Aluno do curso de Pós Graduação Stricto Sensu do Programa Gestão da Educação e Tecnologias (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. ranierileal@gmail.com

conjunto, integrar setores, planejar objetivos e metas para a instituição educacional que podem ser obtidos se embasados em uma boa articulação com a comunidade escolar, alinhado com comportamento otimista e de autoconfiança, além de uma comunicação realmente eficaz.

Pautado nessa concepção é que Libâneo afirma que,

Muitos dirigentes escolares foram alvos de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, utilitárias, centralizadoras. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação. (LIBÂNEO, 2004, p. 217).

A partir desse pressuposto de gestão participativa, apontada por Libâneo, o gestor educacional poderá “construir” a escola em conjunto com a comunidade interna e externa, buscando atender suas aspirações, mas, principalmente, suas necessidades. Por isso, deverá reunir os esforços necessários para realizar as ações determinadas para a melhoria da qualidade de ensino, ter coragem de agir com a razão e a liderança para as situações mais adversas do cotidiano. A gestão da escola sob essa nova perspectiva de liderança competente é exercida a partir de princípios educacionais democráticos, afinados com as diretrizes das políticas educacionais e o Projeto Político Pedagógico das escolas.

Essa liderança diferenciada, baseada na participação de todos é corroborada por Lück, uma vez que:

O conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. (LUCK, 2005, p.17).

Para uma melhor compreensão do que foi pretendido neste estudo, o artigo está organizado em três seções, além da Introdução e das Considerações Finais. A seção 2 descreve o breve histórico da gestão escolar no Brasil, caminhando pela gestão democrática e pelo papel do gestor escolar. Na seção 3, o objetivo foi descrever algumas considerações relevantes sobre liderança, a evolução do conceito de liderança e as características e competências do líder e as relações entre a competência da liderança e o perfil do gestor escolar que atenda às demandas educacionais atuais.

GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL

A escola pública brasileira foi administrada durante muito tempo e com vestígios até os dias atuais, de acordo com a assimilação do modelo de administração científica, ou seja, centralizado apenas na figura do diretor. Este por sua vez, age como tutelado aos órgãos

superiores como as Secretarias e Ministério, cabendo apenas zelar pelo cumprimento de normas, determinações e regulamentos que deles emanavam. A sua atuação é de dependência, não tem voz própria, não se sente responsável pelo resultado pedagógico de suas ações.

O modelo de administração escolar constitui-se então, sem autonomia para construir o próprio modelo de gestão e ainda é pautado no modo de administrar centrado em dar e obedecer ordens, cabendo-lhe o papel de agente fiscalizador e controlador dentro da instituição de ensino.

De acordo com Romão e Padilha, o trabalho do diretor constituía-se em repassar informações, como controlar, supervisionar, dirigir o fazer escolar, de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino. (ROMÃO E PADILHA, 1997, p. 91).

Os educadores ao longo da história brasileira sempre procuraram discutir o processo de democratização do espaço escolar. Apenas na década de 1980, a discussão sobre os problemas educacionais emergem com mais força e os educadores lutavam por mais vagas nas escolas públicas, por mudanças em relação à administração escolar, em especial lutava contra o autoritarismo predominante nas escolas, na figura do diretor que amedrontava os educadores, seguindo à risca todas as normas e condutas disciplinares e organizacionais do regime militar.

No final da década de 1980, os movimentos em prol da democratização da escola, tornaram-se fortes em todo o país. Foi a partir desses movimentos e reivindicações que os constituintes incluíram no texto sobre educação, o princípio relevante para todo o reordenamento do sistema educacional brasileiro. A constituição brasileira, no seu artigo 206, incisos III e VI destaca que o ensino no Brasil deve ser ministrado, dentre outros princípios, com o “Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e Gestão democrática do ensino público”.

Desde então, as discussões são frequentes sobre a implementação de princípios democráticos no espaço escolar. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), faz referência direta a essa forma de gestão nos artigos 3º, 14 e 56. Essas leis serviram ainda mais para fomentar uma nova situação: o que significa gestão? democracia? Basta apenas permitir que a comunidade participe para que a escola seja considerada democrática?

Essa quebra de paradigma proposta na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 no modo de dirigir e conduzir os trabalhos na escola, foi significativo para que houvesse avanços nas últimas décadas. O papel centralizador do diretor, até então como sendo ele o único responsável pelas tomadas de decisões, agora passa a ser

compartilhado democraticamente com quem faz parte da escola: comunidade interna e externa. Esse novo modelo visa valorizar a comunidade escolar, fortalecer as relações entre escola e comunidade local e possibilitar a construção de um projeto pedagógico que atenda às necessidades da comunidade e respeite suas peculiaridades.

No entanto, a democracia ainda é uma temática que precisa ser discutida e implementada nas instituições públicas do Brasil. Embora os regimes autoritários sejam uma forte lembrança presente na história brasileira, a resistência à democracia ainda é muito forte na sociedade contemporânea. Os modos de governarem pautados em autoritarismo, centralização de poder, decisões baseadas em opiniões e para beneficiamentos pessoais, ainda são recorrentes no nosso contexto. Em educação isso ainda agrava-se mais, pois percebe-se que o Estado não quer abrir mão dos seus meios de controle, e por isso, dificulta a implementação de ações democráticas às escolas, como, por exemplo, a eleição de diretores pela comunidade escolar e local em muitos estados da Federação.

Os principais mecanismos que constituem a gestão democrática do ensino são:

[...] descentralização administrativa e pedagógica; gestão participativa dos negócios educacionais; eleição direta e secreta para dirigentes de instituições de ensino; constituição de comissões municipais e estaduais de educação autônomas e amplamente compostas para acompanhamento e atuação nas políticas educativas; a supressão do Conselho Federal de Educação em razão do seu caráter marcadamente privatista; os colegiados escolares que eleitos pela comunidade escolar, deveriam frear arbitrariedades perpetradas pela administração de sistema e da escola. (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2004, p.41).

A construção da democracia na escola está diretamente ligada com a construção da qualidade da educação. Dessa forma, fica evidente que implica em garantir a autonomia da unidade escolar, participação efetiva nos processos de tomada de decisão, entre outros. A autonomia da escola é assegurada no artigo 15º da LDB, conforme segue:

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL 1996).

A autonomia defendida pela LDB abrange três dimensões: pedagógica, administrativa e financeira. Dessa forma, compreende-se que ter autonomia implica na possibilidade de a escola gerir seus recursos, estabelecer suas diretrizes pedagógicas e administrativas.

Implantar um projeto de gestão democrática implica em romper com modelos tradicionais de gerenciamentos e impor mudanças no âmbito das escolas e dos sistemas de

ensino. A função da gestão escolar democrática é de organizar, articular recursos materiais, mobilizar ações humanas para a construção dos processos sócio-educacionais na escola com foco na formação dos sujeitos. Na prática, a gestão democrática se dá coletivamente. É impossível e não condiz com democracia querer implantar um sistema democrático sozinho. Seria antagônico. Para a implementação da gestão democrática, é necessária uma mudança na forma de compreender os objetivos e fins da educação, as relações que são estabelecidas no contexto escolar e a função da escola enquanto instituição social. Dessa forma, a democratização da gestão é aqui defendida enquanto uma possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica, na construção de um currículo articulado com a comunidade e que atenda às necessidades locais, numa maior integração dos atores envolvidos no processo educacional – gestor, professores, coordenadores pedagógicos, estudantes e toda a equipe escolar como membros ativos e sujeitos também envolvidos e responsáveis pelo processo de democratização e pelo desenvolvimento de todo o trabalho escolar.

É importante ressaltar que para atendermos às exigências da contemporaneidade, que dentre outras coisas, exige que a formação dos sujeitos seja não apenas para a vida, mas na vida, desenvolvendo habilidades de criticidade, participação, engajamento com causas sociais, seres reflexivos e atuantes para a implementação de mudanças no seu contexto, a escola precisa compreender e internalizar através de práticas, que a democracia é uma das condições fundamentais para uma melhor compreensão da realidade e desenvolvimento de potencialidades e a apropriação do ‘saber social’ (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades).

LIDERANÇA: UMA NECESSIDADE DA GESTÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE

Durante muito tempo da história, as organizações funcionaram com o gestor que usava a técnica do comando e controle e que durante a Revolução Industrial mostrou até bons resultados, pois o que importava era a mão-de-obra e a força de trabalho do homem. Apenas a produção o tornava valorizado, tanto que Henry Ford costumava dizer: “Por que tenho que ter a pessoa inteira se preciso apenas de um par de mãos? Não preciso que ele pense.” Porém no contexto atual de mudanças e transformações que acontecem a todo instante devido ao processo de globalização, internet e meios de comunicação em rede, esse modelo de gestão não enquadra mais no que as organizações precisam para apresentar os resultados desejados.

A sociedade do conhecimento tal qual é denominada hoje por Peter Drucker, é aquela que o sujeito tem autonomia, informação e conhecimento para gerir os meios de produção o seu próprio trabalho, cuida do autodesenvolvimento e estabelece metas e prioridades para a sua carreira. Esses novos tempos exigem que um novo modelo de organização de pessoas seja estabelecido. O conceito de subordinação não cabe mais nesse espaço. No entanto, Motta e Vasconcelos (2006) afirmam que as organizações públicas brasileiras pararam no tempo, mantendo o modelo de gestão centralizadora, com falta de doutrina de liderança e com resíduos patrimonialistas e paternalistas presentes na administração pública.

A contemporaneidade pede que um novo modelo de organização seja implementado e, portanto, novos líderes. Precisamos ter a compreensão que embora esteja muito em evidência a necessidade dessa competência nas organizações, a liderança está presente desde o aparecimento das primeiras formas de aglomeração humana. De acordo com Bass (2008), estudos antropológicos concluíram que o líder é um elemento presente em praticamente todas as formas de aglomeração humana, independente dos aspectos culturais e da complexidade de arranjos sociais e organizacionais. Registros foram encontrados em hieróglifos do Egito antigo, e em trabalhos de autores greco-romanos clássicos como Homero, Platão, Cícero, Plutarco e Marco Aurélio. No mundo oriental, a relevância da liderança é enaltecida com os pensadores Confúcio, Lao-Tzu e Sun-Tzu. Além disso, outros líderes exercem forte influência nas sociedades contemporâneas, como: Jesus Cristo, Mahatma Gandhi, Buda, Dalai Lama, dentre outros. Em todos os registros sobre os líderes acima citados, é comumente apresentado o conjunto de responsabilidades, habilidades, atitudes e competências que estes possuíam e possuem.

A grande diferença que há entre quem é apenas gestor(chefe) e quem é líder está nas competências que os líderes possuem, que vão além da dimensão técnica-administrativa, estando mais vinculadas às habilidades e atitudes. Para Kich e Pereira (2011a, p.152) o líder se baseia em princípios duradouros nos quais “[...] as pessoas foquem no “nós” e não no “eu”[...]” e “[...] passando a ideia de que, trabalhando juntos, todos têm a ganhar; encorajar à colaboração e não a competição, através de sistemas que recompensem o trabalho em equipe[...]”. Com relação a quem apenas é gestor/chefe, Nez (2008) afirma que é aquele que simplesmente impõe sua ideia pela autoridade, exercendo o papel de mandante e não de comandante. Os líderes contemporâneos tem hoje mais do que nunca o desafio de liderar sem impor medo, sem usar o autoritarismo como ferramenta para a obediência. Liderar é influenciar pessoas, mobilizando-as para que desenvolvam motivação pessoal para fazer o

que deve ser feito. É conseguir trazer fatores antagônicos para a sinergia, ajudando a criar a inovação e o estímulo para a implantação das mudanças necessárias.

Durante muito tempo acreditou-se que a liderança era algo restrito há apenas alguns poucos privilegiados, devido a fatores genéticos, ou seja, que a liderança fosse algo inato. No entanto, hoje sabemos que liderança não é um dom, mas uma tarefa que pode ser aprendida. Os conceitos de liderança ao longo dos anos sofreram algumas alterações. Isso se dá porque a liderança não é uma competência imutável, as variações e as mudanças conceituais acontecem de acordo com o contexto histórico, político, econômico e social.

Competências de um Líder Contemporâneo

A liderança é o que determina, na maioria dos casos, a história e o sucesso da organização. O momento atual exige que cada membro da organização torne-se um líder para que consiga atender o novo modo de organização do trabalho. Hoje, diferente da revolução industrial, a força de trabalho não é mais a mão de obra ou a força física, mas de âmbito intelectual. O saber não mais está contido apenas com o gestor ou chefe, o acesso às informações e aos conhecimentos fez com que houvesse mudança nas relações de poder. O líder então deve ser alguém que propicie um ambiente necessário onde as pessoas tenham condições de alcançar o sucesso, influenciando e motivando o grupo na direção da realização de objetivos comuns à organização. Segundo Heifetz (2000 *apud* ALONSO, 2005, p.1) a tarefa do líder consiste em “ajudar pessoas a encarar a realidade e mobilizá-las para que realizem as mudanças.” Para Hunter (2004, p. 25) a liderança é definida como “a habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente visando atingir aos objetivos identificados como sendo para o bem comum”. Para o autor, a liderança deve estar a serviço, ou seja, o líder deve ser empático com os seus liderados, para que obtenha o empenho máximo de todos.

Liderança, então, é competência que requer conhecimentos, habilidades e atitudes para ter a capacidade de realizar as atividades propostas com eficácia e eficiência, de inspirar pessoas para obter as soluções para os problemas que surgirem e alcançarem os objetivos desejados.

De acordo com Guimarães (2012), há pelo menos, cinco competências essenciais, que mesmo não sendo dom ou habilidade natural, podem e devem ser aprendidas e melhoradas. As tarefas básicas dos líderes nas organizações são: planejar, organizar, decidir, avaliar, liderar, comunicar, gerir, controlar e negociar. Para desempenhar bem essas tarefas, é

necessário que se tenha como pré-requisitos as competências conforme a classificação de Guimarães (2012), descritas a seguir:

Capacidade de Escolher, Optar

É a capacidade de ter que fazer a opção por uma alternativa e descartar as demais possibilidades ou não optar por nada que está sendo proposto e ter a convicção de que está fazendo o correto, pois não optar também é uma opção. Essa competência é fundamental nos momentos de decisão. Para decidir é preciso preparação e certeza e para isso existem técnicas para racionalizar e garantir maior acerto nas escolhas. Essa certeza é vista como um desprendimento pessoal que aceita a possibilidade do risco e do erro, afastando ou minimizando o medo do fracasso. Cabe ao líder, tomar decisões nos momentos mais difíceis da organização e para isso é importante que o líder tenha autoconhecimento e autoconfiança.

Empatia

É quando o líder percebe e compreende o que o liderado deseja. É a capacidade de perceber e ser percebido, mesmo que não haja fala, pois esse tipo de competência desenvolve outras faces da comunicação: o ouvir, mesmo quando este não se expressa verbalmente. A comunicação nesse caso é feita através da interação, de estabelecer um *rapport*, de se colocar no lugar do outro e buscar entender a percepção e o lugar de onde o outro fala. É sair da sua posição e buscar ir para o outro lado e enxergar de outro ângulo. Dessa forma, o líder terá melhores condições de entender, dialogar e contribuir com o crescimento dos liderados e, conseqüentemente, da organização.

Controle de Emoções e Situações

Essa é uma das mais importantes competências para o exercício da liderança. Quem não gerencia suas emoções, não se conhece, não possui auto-controle e dificilmente vai saber lidar com as situações e emoções dos seus liderados. Quem não consegue controlar a si mesmo, dificilmente conseguirá controlar nada, nem ninguém. Sem o controle das emoções e situações, as habilidades e competências necessárias para o desempenho da liderança ficam asfixiadas.

Capacidade de Antecipar

O bom líder é aquele que prevê o que poderá acontecer na organização e não apenas aquele que reage ao que já ocorreu. Essa antecipação só é possível quando se estabelece prioridades e interesses. É necessário lembrar que o futuro dentro das organizações não é adivinhação, mas resultado do que acontece hoje, do modo como a organização se comporta, dos objetivos, valores, etc. Dessa forma, o líder precisa avaliar o estado atual da organização com sua equipe e perceber os rumos que estão tomando e com isso estabelecer planos e estratégias que corrijam rotas, acelere os passos e engaje todos no mesmo caminho. Antecipar é realizar o planejamento estratégico da organização, e estabelecer um sistema de implementação, monitoramento e acompanhamento do mesmo.

Capacidade de Influenciar Pessoas

É quando você consegue fazer com que as pessoas entendam o que você quer, acreditem em você e fazem as coisas que você quer, porque elas acreditam que são importantes para elas também. O primeiro princípio para influenciar pessoas é não criticar e condenar. Mesmo que haja alguma reclamação a ser feita, que seja feita em particular e sem ressaltar o que a pessoa fez de errado. O líder deve corrigir sem emitir juízo de valor, pois magoar as pessoas, além de não modificá-las, jamais as despertam para as suas atividades. O segundo princípio é apreciar verdadeira e honestamente. Faz parte da natureza humana, o desejo de ser reconhecido, apreciado e valorizado, por isso, o líder eficaz precisa elogiar, reconhecer as qualidades e as ações positivas dos seus liderados, fazendo-os sentir importantes dentro da organização. O terceiro princípio tem relação com despertar o desejo do liderado. É preciso que o líder compreenda que cada indivíduo só sente-se motivado quando algo é do interesse dele. Portanto, é preciso unir os projetos da organização com os desejos e objetivos dos liderados.

Essas competências são essenciais para o desenvolvimento de gestores líderes. Os gestores escolares contemporâneos necessitam apropriar-se da competência da liderança, frente aos desafios para ele propostos de efetivar a gestão democrática na escola e cumprir com o papel principal da escola de ser uma das mais importantes instituições formadoras da sociedade e que necessita atender às demandas do seu contexto e do seu tempo. O Gestor é o ator responsável diretamente para o desenvolvimento de ações cotidianas que garantam o ensino e aprendizagem com qualidade e voltado para a formação holística do sujeito. De acordo com Luck (2000, p. 2),

Dirigentes de escolas eficaz são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente escolar educacional positivo e no desenvolvimento de seu próprio potencial, orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento, a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento de dificuldades.

Dessa forma, atribui-se ao gestor contemporâneo, não apenas as atividades de cunho administrativo, mas os aspectos pedagógicos e organizacionais da escola. Sem dúvida, a liderança na contemporaneidade é essencial e imprescindível para o sucesso da gestão, não sendo um fim em si mesma, mas sendo como diz Luck (2011, p.25), “um dos fatores de maior impacto sobre a qualidade dos processos educacionais [...] não sendo possível haver gestão sem liderança”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, em sua gênese, buscou, por meio de um estudo, discutir a questão da necessidade da competência da liderança para a efetivação da gestão escolar participativa e democrática na escola. Esse processo de luta pela democratização no espaço escolar é histórico e ainda necessita quebrar paradigmas e romper com interferências externas, para que a democracia passe do discurso à vivência. A democratização da gestão escolar não tem um fim em si mesma, mas é um dos meios mais eficazes para a escola realizar o trabalho educacional com qualidade.

Essa democratização é uma exigência da contemporaneidade, pois vivemos em tempos de grandes avanços no âmbito científico e tecnológico, com acesso às informações cada vez mais rápido e em quantidades maiores, tornando a sociedade mais exigente de uma educação que os prepare para lidar com uma das principais necessidades modernas: selecionar, administrar e produzir conhecimentos que sejam úteis à preparação do homem para e na vida. Para corresponder a essas exigências de qualidade e produtividade da escola, a gestão da escola deverá realizar-se plenamente em seu caráter, por meio da competência da liderança.

Segundo, Luck (2009, p. 33),

os gestores escolares atuando como líderes são responsáveis pela sobrevivência e pelo sucesso de suas organizações. Chamamos de liderança a um conjunto de fatores associados como, por exemplo, a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade expressos por uma pessoa que inspira a outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objetivos e metas coletivas.

A liderança corresponde a um conjunto de ações, atitudes e comportamentos assumidos por uma pessoa, com o propósito de motivar e estimular o desempenho de alguém ou uma equipe, visando à realização dos objetivos organizacionais.

Para Luck (2011, p.145), o exercício da liderança é fundamental ao processo educacional, de modo que possa superar sua tendência reprodutivista que limita enormemente a qualidade do ensino.

Desse modo, torna-se evidente a importância dos gestores escolares romperem com o modelo administrativo pautado no comando e controle, autoritarismo, fiscalizador e sem diálogo e compreenderem que a liderança nos tempos modernos está associada com a eficácia da escola e com a efetivação do processo democrático, garantindo assim o maior objetivo da escola: proporcionar um ensino de qualidade, tornando possível a formação holística do homem, preparando-o para a vida e para o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, V. **As 5 atividades básicas do líder**. HSM Management, ano 9, n. 52, setembro outubro 2005.
- BASS, B. M. **The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research & Managerial Applications**. 4. ed. New York: Free Press, 2008.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, v.135, n.24, 20 dez. 1996.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A educação na nova Constituição**. Revista da Ande, São Paulo, v. 6, n. 12, 1987.
- CURY, Carlos R. Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 199-206.
- DRUCKER, P. Prefácio. In: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BECKHARD, R. **O líder do futuro**. Prefácio Peter Drucker Foundation. São Paulo: Futura, 2006.
- EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- HUNTER, James C. **O monge e o executivo**. Tradução Maria da Conceição Fornos de Magalhães. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.
- GUIMARÃES, Gilberto. **Liderança positiva: para atingir resultados excepcionais**. São Paulo: Évora, 2012.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Positivo, Curitiba, 2009.

_____. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes; VASCONCELOS, Isabella Gouveia de. **Teoria geral da administração**. 3. ed. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

NEZ, E. **Desenvolvimento de liderança no serviço público**. Colider: 2008 (mimeo).

ROMÃO, José Eustáquio & PADILHA, Paulo Roberto. **“Diretores Escolares e Gestão democrática da Escola”**. IN: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Autonomia da Escola-Princípios e Propostas**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 91-102.

KICH, J.; PEREIRA, M. F. A influência da liderança, cultura, estrutura e comunicação organizacional no processo de implantação do planejamento estratégico. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, artigo 6, p. 1.045-1.065, 2011.

TOPPING, Peter A. **Liderança e Gestão**. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

O USO DE PORTFÓLIO DIGITAL COMO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO IFBA CAMPUS CAMAÇARI

Lidiane Santana Fraga⁷¹

Milena Vergne de Abreu Oliveira e Sousa⁷²

Sheila Anjos do Carmo Santos⁷³

Resumo

O presente trabalho refere-se à apresentação do uso de um processo avaliativo aplicado na turma do primeiro semestre de Licenciatura em Matemática, na disciplina História da Educação, no IFBA Camaçari, através da metodologia ativa portfólio digital vinculado a uma sequência colaborativa e processual. A prática avaliou o conhecimento e uso da interface digital no processo de avaliação, bem como na formação do professor de Matemática através da composição de portfólios digitais, levando-os a refletir sobre a construção e avaliação do saber por meio da metodologia ativa de aprendizagem como recurso didático. O uso da metodologia ativa aplicada permitiu aos alunos da Licenciatura que estão em processo de formação alargar e amadurecer seus conhecimentos e se apoderar de inovadoras metodologias de avaliação, considerando que o professor é o encarregado pela eleição do método utilizado nas práticas em sala de aula.

Palavras-chave: Portfólios. Avaliação. Metodologias ativas.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é uma das atividades mais críticas exercidas pelo docente. Uma avaliação não adequada ao público discente e à prática de ensino pode invalidar todo o esforço da realização de um planejamento pedagógico. Tanto é necessário evitar ir além do que foi trabalhado com os estudantes, quanto o contrário. Imprescindível é considerar quais competências e habilidades pretende-se que os estudantes desenvolvam após terem cumprido os componentes curriculares ou ao final de um curso ou série.

No âmbito da Educação o portfólio é concebido como uma coletânea de produções elaborada pelos alunos que possibilita ao professor e ao aluno observar a construção e o processo de elaboração, a autonomia e autoria do aprendente. Essa estratégia funciona como um diário reflexivo das memórias tanto do processo ensino quanto do caminho para a aprendizagem.

A avaliação por meio do portfólio quebra a configuração tradicional do processo avaliativo, perpetuada ainda nos cursos de licenciatura, levando aos alunos modelos de

⁷¹ Instituto Federal da Bahia. lidianesantanafraga@gmail.com

⁷² Instituto Federal da Bahia. milenavergne@gmail.com

⁷³ Instituto Federal da Bahia

avaliação e metodologias que serão reproduzidos pelos futuros professores, cristalizando desta forma, metodologias tradicionais que já não atendem à complexidade da formação universitária, principalmente os alunos da modernidade e da era tecnológica.

Diante da dificuldade que os professores têm em romper com o modelo tradicional de avaliação e frente aos desafios da contemporaneidade para atender a complexidade da formação no ensino superior, a avaliação por meio de portfólio aparece como uma alternativa inovadora que propõe avaliação contínua e processual na qual permite ao aluno estabelecer comparações das atividades de construção até a conclusão do portfólio. Possibilita ao aluno e ao professor medir o amadurecimento acadêmico e profissional dos educandos, assim como, a análise e autocrítica das suas práticas e escritos registrados desde as primeiras ações, desenvolvendo, deste modo, a autonomia e autoria do aluno.

Para Gardner, (1994, apud SILVA e TANJI, 2008), o portfólio é um local para colecionar todos os passos percorridos pelo aluno ao longo da trajetória da sua aprendizagem, e se difundiu no âmbito escolar e universitário na década de 90, com ênfase nos Estados Unidos. Os primeiros usos de portfólio na avaliação aconteceram na Educação Infantil, com os objetivos que não se diferem muito da prática na atualidade: organizar, registrar e acompanhar as atividades desenvolvidas pelos alunos. Entretanto, a proposta do uso de portfólios digitais na avaliação no curso de formação de professores traz como premissa o aprendizado construído e (re)construído ao longo da elaboração do portfólio, sendo este, apenas um meio para chegar ao fim.

Para Sá-Chaves (2000, apud SILVA e TANJI, 2008), o portfólio evidencia ao mesmo tempo, tanto para o educando quanto para o educador, processos de auto-reflexão. São laboratórios nos quais os estudantes constroem significados a partir de sua experiência acumulada. É um relato da trajetória de aprendizagem.

Entretanto, as experiências de ambos não se resumem às disciplinas nas quais foram trabalhados os portfólios, pois a vida profissional e pessoal dos sujeitos envolvidos na avaliação vai além da sala de aula e essas experiências influenciarão na construção e representação destes sujeitos sociais, atribuindo a essa metodologia o aspecto contínuo e ativo.

O portfólio como prática pedagógica não é novidade na avaliação escolar, contudo, frente às exigências da contemporaneidade faz-se necessário promover, no ambiente escolar, práticas de multiletramentos ou letramentos digitais, assim, é apresentado o portfólio digital como prática de avaliação.

É nesse contexto, que os pesquisadores do grupo de pesquisa Tecnologia Aplicada a Saúde e Educação (Ticase) vem se dedicando a reflexões sobre o processo de avaliação e estudando como o uso do portfólio digital pode se constituir em uma alternativa para um processo de avaliação em consonância com as atuais demandas da sociedade contemporânea e sua complexidade, fazendo surgir assim o presente artigo.

O uso de portfólios digitais como proposta de avaliação nos cursos de formação de professores contribui para uma formação multimodal, multicultural e multissemiótica que por vezes não se faz presente no currículo destes cursos. Pretende-se desta maneira, diminuir o fosso existente entre formação docente e a tecnologia digital em sala de aula.

Assim, no primeiro momento buscou-se junto à turma do 1º semestre da Licenciatura em Matemática, investigar o que os alunos conheciam sobre a nova proposta de avaliação: o portfólio, que saía do papel para o digital e que deixava de ser uma prerrogativa do professor e passava a ser um trabalho colaborativo. Para isso, foi elaborado um questionário para aferir o conhecimento dos alunos acerca do tema e avaliar a possibilidade de utilizar o portfólio digital como metodologia ativa para avaliação na disciplina. O questionário como estratégia de aferição buscou avaliar o conhecimento e a aceitação dos alunos na utilização do suporte.

De posse dos dados, e confirmada a viabilidade de aplicar a metodologia, os alunos participaram de oficinas para a criação dos portfólios na interface eleita pela turma: o blog.

Desta forma, durante todo o semestre os alunos registravam no portfólio digital as atividades, impressões e reflexões sobre as aulas da disciplina História da Educação, criando a cada dia intimidade com o uso da tecnologia e entendendo o processo reflexivo que esse tipo de construção colaborativa e modelo adotado permitem ao estudante e aos professores envolvidos no processo de avaliação.

METODOLOGIA

Os pesquisadores estabeleceram como universo da pesquisa, o grupo de discentes matriculados na disciplina de História da Educação do curso de Licenciatura em Matemática ofertada pelo Instituto Federal da Bahia - Campus Camaçari, no primeiro semestre do ano 2016.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, observando os aspectos qualitativos quando considera as impressões dos estudantes quanto ao objeto de estudo e quantitativos quando não despreza as representações numéricas quantificadas e aferidas no questionário aplicado, de natureza aplicada, objetivando fornecer suportes teóricos para a

aplicação na prática e de objetivos exploratórios com vistas a conduzir a compreensão do problema.

Elege-se para amparo metodológico desta investigação, as incursões pautadas nas metodologias ativas, fundamentadas pelo conceito da autonomia de Paulo Freire (1996). O método possibilita a ampliação do auto gerenciamento do processo de aprendizagem pelo sujeito e dialoga com o contínuo levantamento de dados do pesquisador.

As metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino e aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. A problematização pode levá-lo ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. Ao perceber que a nova aprendizagem é um instrumento necessário e significativo para ampliar suas possibilidades e caminhos, esse poderá exercitar a liberdade e a autonomia na realização de escolhas e na tomada de decisões.

Segundo MINAYO (2007, apud BORGES e ALENCAR, 2014), pesquisa bibliográfica é quando uma pesquisa é elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet. Assim, a presente pesquisa se respalda na pesquisa bibliográfica e na aplicação de questionários com grupo focal.

Para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica foram examinadas as bases de dados [<http://www.scielo.org/php/index.php>], [<http://www.ibict.br/>] para acesso a livros, periódicos e revistas digitais, assim como, dissertações, teses e artigos que versassem sobre portfólios digitais, metodologias ativas e avaliação.

De acordo com Moran (2014) a tecnologia por si só não determina novas metodologias, é necessário metodologias que incorporem novas tecnologias para atingir novas formas de aprender. Assim, a metodologia ativa aplicada neste estudo, inverte o processo de ensino e aprendizagem e o coloca no ambiente virtual possibilitando que o aluno continue a aprender mesmo não estando na sala de aula e o professor continue a ensinar ainda que não esteja ao lado do aluno.

RESULTADOS

Para a investigação quanto aos instrumentos de avaliação e o uso do portfólio para este fim, foram utilizados dois questionários com a turma de licenciatura em matemática, um

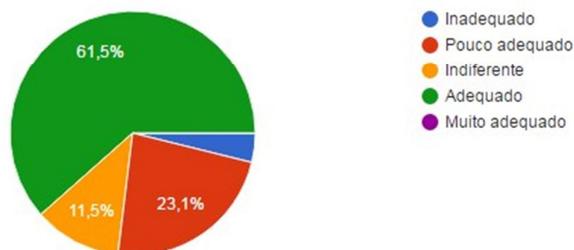
no início do semestre e outro no final. O primeiro continha 11 (onze) perguntas, das quais utilizaremos 5 (cinco) para este relato e contou com a participação de 26 (vinte e seis) estudantes. Após leitura e análise dos questionários foram observados os seguintes resultados:

Ao perguntar qual a avaliação de cada participante sobre a utilização de “prova escrita” como instrumento de quantificação de aprendizado, pode-se perceber, como demonstra o gráfico 1, que a maioria é a favor do método tradicional de avaliação.

Gráfico 1

Qual sua avaliação sobre "prova escrita" como instrumento de quantificação de aprendizado?

(26 respostas)

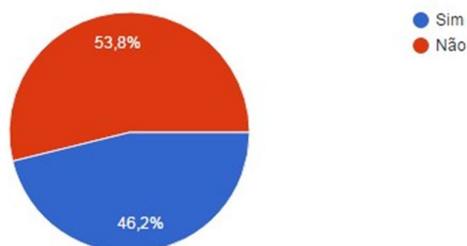


Quando questionados sobre a avaliação processual, o tipo de avaliação que é feita ao longo do semestre, em cada aula e com variadas atividades, verificou-se a aceitação de 84,6% para um método novo de avaliação. Já no que diz respeito do uso e/ou conhecimento do portfólio como instrumento de avaliação, fica claro que o instrumento de avaliação ainda é pouco utilizado, porém como pode ser observado no gráfico 2 um bom número de estudantes já tivera contato com este.

Gráfico 2

Você conhece, já usou, Portfólio como instrumento de avaliação, na condição de estudante?

(26 respostas)



Com relação à temática trabalho em equipe, quando questionados sobre qual a avaliação pessoal sobre trabalhos em equipe e como se sente em relação a ele, a maioria se posicionou positivamente. Para os alunos, o trabalho em equipe é bem aceito e o conhecimento compartilhado é mais eficaz no aprendizado. Por isso 34,6% dos participantes disseram que se sentem muito confortável como o trabalho em equipe, 46,2% se sentem confortáveis, 15,4% sentem pouco confortável e apenas 3,8% se sentem desconfortáveis.

O segundo questionário, aplicado no final do semestre, conteve 12 (doze) questões, das quais utilizaremos 6 (seis) e contou com 14 (quatorze) participantes.

A primeira pergunta “No início do semestre, questionamos qual sua opinião sobre avaliação processual (Tipo de avaliação é feita ao longo do semestre, em cada aula e com variadas atividades). Você mudou de opinião após esse semestre?” 85,7% dos participantes não mudaram de opinião e 14,3% mudaram de opinião, sendo assim a avaliação processual foi tida como adequada.

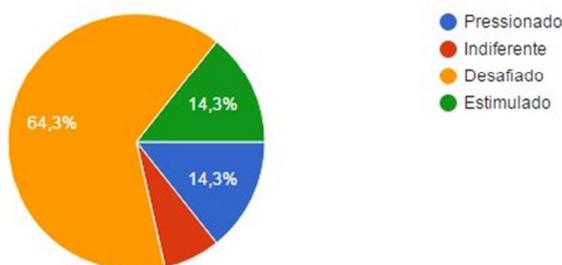
Alguns dos relatos dos alunos foram “*O método é bastante inovador*”, “*A avaliação ocorre de forma mais realista e de forma graduada, ao invés das provas e testes que não refletem de forma categórica*”, “*Já acreditava que a avaliação processual é um método eficaz.*”.

Sendo questionada sobre como se sentiu diante da metodologia de avaliação por meio de portfólio digital por construção colaborativa, a turma se sentiu desafiada e estimulada, como mostra o gráfico 3, o que ficou evidente nas atividades desenvolvidas no portfólio. O uso de uma nova metodologia trouxe ao aluno uma nova visão do aprendizado e da sua própria avaliação, pois este participou de cada processo e foi desafiado e estimulado a ser agente ativo em todas as atividades.

Gráfico 3

Como você se sentiu diante da metodologia de avaliação por meio de portfólio digital por construção colaborativa?

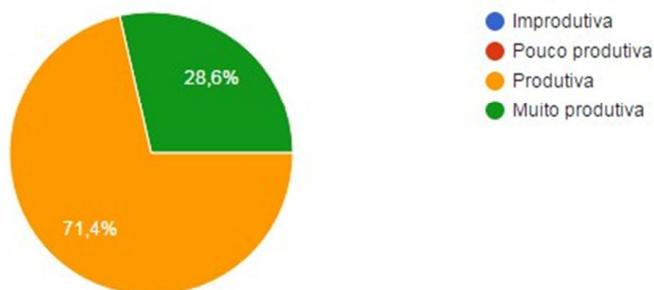
(14 respostas)



Na pergunta seguinte, 28,6% consideraram muito produtiva, e 71,4% julgaram produtiva a experiência de trabalho em equipe, ratificando as respostas obtidas no primeiro questionário. Vide gráfico 4.

Gráfico 4

Como foi sua experiência em trabalhar em equipe? (14 respostas)

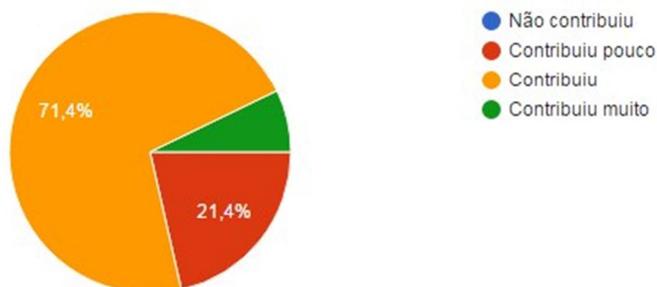


Sobre a experiência de aprendizado com o blog, que foi a ferramenta usada para elaboração do portfólio digital, e a contribuição para internalizar melhor os conteúdos discutidos ao longo do semestre, apresentam-se os dados do gráfico 5. A utilização de uma ferramenta contemporânea dos alunos permitiu que tivessem um aprendizado mais eficaz e permanente.

Gráfico 5

Sua experiência de aprendizado no blog contribuiu para internalizar melhor os conteúdos discutidos ao longo do semestre?

(14 respostas)



A respeito do esforço despendido por cada um para escrever sua experiência de aprendizado no blog, 71,4% qualificaram como prazeroso e 28,6% como sacrificante. Para o aluno, poder participar do seu aprendizado e refletir sobre ele para descrever num portfólio

cooparticipativo traz o prazer de discutir ideias, de refletir sobre as opiniões diferentes, entender os assuntos abordados e se sentir bem em poder expressar o seu ponto de vista e ser ouvido.

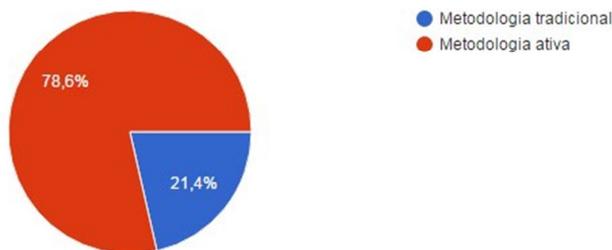
Um dos alunos declarou: *“Adquirir novos conhecimentos, emocionante, embora eu tenha precisado sacrificar horas de sono. A sensação de conquista supera toda a dificuldade e, quando nos percebemos com o um tesouro na mão, após um árduo garimpo, concluímos: valeu a pena!”*

Finalizando e dando o poder de escolha aos participantes, foi questionado “entre a metodologia tradicional e a metodologia ativa (problematização) como instrumento de aprendizagem, que metodologia você elegeria?” 78,6% elegeriam a metodologia ativa e 21,4% a metodologia tradicional.

Gráfico 6

Se você pudesse escolher entre a metodologia tradicional e a metodologia ativa (problematização) como instrumento de aprendizagem, que metodologia você elegeria?

(14 respostas)



Os alunos consideram a metodologia ativa mais dinâmica, mais moderna e desafiadora.

Quanto à escolha da metodologia tradicional, foi declarado *“A metodologia ativa depende um tempo a ser disponibilizado no qual a minha rotina diária não dispõe, não que seja ruim a metodologia ativa!”* a aceitação de um novo método dependerá de uma adaptação que toda mudança necessita. Quando todos eram educados da forma tradicional, quando o pensamento, a reflexão vinham apenas do educador e com isso ele era considerado superior, trazia uma zona de conforto aos estudantes que “estudavam para passar”, porém não refletiam sobre o seu aprendizado. Certamente, a metodologia ativa encontrará algumas barreiras, mas a mudança acontecerá gradativamente e formaremos cidadãos críticos e responsáveis por suas ideias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação em torno das técnicas de avaliação da aprendizagem está presente em qualquer nível ou modalidade de ensino, cada um com suas especificidades. Especialmente no nível superior, o processo de avaliar exige do docente um novo olhar sobre essa temática, dada a complexidade que caracteriza o contexto educacional atualmente. É necessário refletir sobre a diversidade de contextos, sobre os paradigmas vigentes nas diversas áreas do saber, considerar as novas concepções e os parâmetros curriculares, incorporar os avanços tecnológicos e suas particularidades em cada área de formação profissional, levar em consideração as competências e habilidades que serão exigidas do profissional agora em formação. Estas considerações já não permitem mais que a avaliação em cursos de ensino superior seja limitada ao tradicional sistema de provas e cujo parâmetro de avaliação seja unicamente quantitativo e pontual durante todo o processo de ensino.

Definir estratégias de avaliação no ensino superior, hoje, significa incorporar questionamentos de como, por quê, e para quê realizar essa avaliação, tendo como base uma proposta que contribua para a formação profissional do estudante que será avaliado. Destaca-se que hoje, diante do sujeito multissemiótico e multiletrado é preciso educar para a multiplicidade, logo, não há como pensar em sistema de avaliação que seja unitário e não inclua a diversidade.

Observa-se que os processos avaliativos de aprendizagem nos cursos superiores não têm atendido com eficácia e as críticas a esse modelo de avaliação têm aumentado. Apesar das discussões acerca da avaliação, os processos avaliativos não acompanham o avanço tecnológico e a mudança da escola, bem como o aluno da contemporaneidade. As tentativas de oferecer modelos que tornem mais produtivos e interativos os processos de avaliação, tem levado aos professores do ensino superior a ensaiar inovações e mudança de metodologias, retirando a centralidade deste processo da mão do professor, conforme o modelo tradicional, ao permitir que o aluno participe não apenas como mero executor, mas também, como agente, fazendo a análise crítica e ressignificação dos saberes.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**. v. 3, n. 04, p. 119-43, 2014. Disponível em:
http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/08%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20NA%20PROMOCAO%20DA%20FORMACAO%20CRITICA%20DO%20ESTUDANTE.pdf . Acesso: 03 de maio de 2016.
- CHARCZUK, Simone Bicca; MENEZES, C. S. A utilização de blogs como portfólio de aprendizagem e procedimento de avaliação interdisciplinar no curso de pedagogia a distância (PEAD/UFRGS). **I Seminário Webcurrículo**, p. 1-8, 2008. Disponível em: http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/pead-informacoes/comun_SIMONEB24.pdf Acesso: 02 de maio de 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção leitura, 2005.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. PLAGEDER, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia de projetos: intervenção no presente. **Presença Pedagógica**. v. 2, n. 8, p. 24-33, 1996. Disponível em: <https://edufisescolar.files.wordpress.com/2011/03/pedagogia-de-projetos-de-lc3bacia-alvarez.pdf> Acesso: 06 de maio de 2016.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.
- MORAN, J.M. **Metodologias Inovadoras com Tecnologias**. Entrevista a João Matar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pKi2K_xcTGM&feature=youtu.be>. Acesso em: 01 jul. 2016.
- PRADO, Marta Lenise do et al. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Esc. Anna Nery Rev. Enfermagem**. v. 16, n. 1, p. 172-177, 2012.
- SAMPAIO, Débora Adriano. **A experiência da utilização de blogs na disciplina teoria e prática da leitura: construindo o portfólio**. RDBCI, v. 9, n. 1, p. 243-251, 2011. Disponível em: <http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbci/article/view/496> . Acesso em 01 jul. 2016
- SILVA, CMSLMD; TANJI, S. O portfólio reflexivo: pareceres dos estudantes de enfermagem. **Revista Iberoamericana de Educación**. v. 6, n. 46, 2008. Disponível em: <http://rieoei.org/deloslectores/2070Monteiro.pdf> . Acesso em 02 jul. 2016

A EQUALIZAÇÃO E O REGIME DE COLABORAÇÃO: DUAS EXPERIÊNCIAS DE ARRANJOS TERRITORIAIS COLABORATIVOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Ubirajara Couto Lima⁷⁴

Resumo

Este artigo refere-se a resultado parcial de pesquisa de doutoramento na área de Educação cujo objetivo consiste em identificar e analisar as experiências de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE's) no Estado da Bahia, focalizando a relação destas com o regime de colaboração e avaliando a sua contribuição para o desenvolvimento territorial e melhoria da qualidade da educação dos municípios envolvidos. Firmado numa abordagem qualitativa e tendo como estratégia metodológica o estudo de caso, este artigo tenciona apresentar duas experiências de arranjos, caracterizando-as - quanto à sua história, atores participantes, institucionalização, estrutura e modo de funcionamento -, e problematizando a sua articulação com o instituto do regime de colaboração, sobretudo no tocante ao compartilhamento de competências políticas, técnicas e financeiras. As experiências analisadas, no que diz respeito aos conteúdos de colaboração e cooperação, apresentam, em menor ou maior grau, os seguintes aspectos: articulação federativa; capacidade de gestão institucional; modelos de gestão pedagógica; e instrumentos de transparência e controle social e democrático. No entanto, apesar de serem modelos exitosos de organização cooperativa, evidenciou-se a necessidade de ações coordenadoras e indutivas da União e dos estados, que no caso da Bahia, no plano intergovernamental, tem um papel inexpressivo na articulação federativa com os municípios.

Palavras-chave: Equalização. Regime de colaboração. Educação.

INTRODUÇÃO

No Brasil, quando o assunto são os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE's) e sua relação com o instituto do regime de colaboração, está posto um campo de disputa: de um lado os reformadores empresariais defendendo os ADE's como sinônimo do regime de colaboração e envidando esforços para esvaziar a possibilidade política de sua regulamentação; de outro, os profissionais da educação, a partir de sua atuação em vários órgãos e instâncias, envidando esforços para compreender nosso complexo pacto federativo e empenhando-se em buscar alternativas de financiamento e possibilidade de fóruns interfederativos que possam se institucionalizar e servir de base para a lei complementar do regime de colaboração que assegure a oferta de educação em quantidade e qualidade com base no princípio da equalização (ARAÚJO, 2013).

⁷⁴ Professor Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e aluno do Programa Doutoral em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal. Orientador: Professor Doutor Tiago Neves. bira.lima@hotmail.com

É nesse campo de disputa, de natureza teórica e prática, que se insere a proposta de investigação cujo desafio inicial, e do qual trata este artigo, é identificar as experiências de ADE's no estado da Bahia, analisando de que modo essas experiências se articulam com o instituto do regime de colaboração, nomeadamente sobre o compartilhamento de competências políticas, técnicas e financeiras.

DUAS EXPERIÊNCIAS DE ADE'S NA EDUCAÇÃO: DA EQUALIZAÇÃO AO REGIME DE COLABORAÇÃO

O Arranjo de Desenvolvimento da Chapada Diamantina e Semiárido

A Chapada Diamantina é uma cadeia montanhosa localizada no estado da Bahia, Brasil, e constitui um dos vinte e sete Territórios de Identidade⁷⁵ do referido estado. Segundo a publicação *Perfil dos Territórios de Identidade do Estado da Bahia* (2015), o Território de Identidade Chapada Diamantina possui população de 371,8 mil pessoas, de acordo com o Censo 2010 do IBGE³, e extensão total de 30,4 mil quilômetros quadrados, sendo composto por 24 municípios: Abaíra, Andaraí, Barra da Estiva, Boninal, Bonito, Ibicoara, Ibitiara, Iramaia, Iraquara, Itaetê, Jussiape, Lençóis, Marcionílio Souza, Morro do Chapéu, Mucugê, Nova Redenção, Novo Horizonte, Palmeiras, Piatã, Rio de Contas, Seabra, Souto Soares, Utinga e Wagner. No território, predominam os municípios com população entre 10 mil e 30 mil habitantes. Os dois maiores municípios da Chapada Diamantina são Seabra (41,7 mil) e Morro do Chapéu (35,1 mil).

No âmbito da educação, um dos avanços verificados no Território Chapada Diamantina foi a redução do número de analfabetos entre 2000 e 2010. A taxa caiu de 28,3% para 20,8% para a população com idade superior a 15 anos. Note-se, porém, que é superior à média baiana, que alcança 16,3%. O acesso à educação na faixa etária entre 6 e 14 anos caminha para a universalização no território, tendo passado de 90% para 97,3% entre 2000 e 2010. Com relação à faixa etária entre 4 e 5 anos a universalização ainda é um desafio, embora o avanço no mesmo período tenha sido expressivo, passando de 42,9% para 79,7%. Com relação à população com idade entre 15 e 17 anos, houve razoável elevação do acesso à

⁷⁵ Os Territórios de Identidade foram implantados em 2007 pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), vinculada à Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN). Os Territórios de Identidade foram constituídos a partir da especificidade dos arranjos sociais e locais de cada região. Esta divisão vem sendo utilizada para a implementação de políticas públicas no estado (SEPLAN, 2007).

educação entre 2000 e 2010: passou de 73,5% para 83,5%. O grande desafio, porém, colocase em relação à permanência desse segmento em sala de aula: a taxa de escolaridade líquida, que considera os que efetivamente permanecem na escola, é muito baixa: 12,3% e 39,3% em 2000 e 2010, respectivamente (BAHIA, 2015).

É nesse contexto que, no ano de 1997, teve início o Projeto Chapada, constituído por um grupo formado por educadores, profissionais liberais, membros de organizações da sociedade civil e gestores municipais, cuja pergunta inquietadora era: “como uma rede de municípios e educadores pode transformar para sempre a situação educacional em determinada região?”. A região, em questão, apresentava limitações que incluíam a precária formação de professores, a ausência de coordenadores pedagógicos capacitados para levar a cabo as avaliações pertinentes, e os critérios inadequados de seleção dos diretores. Em resposta aos desafios, nasceu a iniciativa que combinava a formação continuada de coordenadores pedagógicos e ações de mobilização social em prol da melhoria da qualidade da educação pública na região da Chapada Diamantina, estado da Bahia (OLIVEIRA; MEIRELLES, 2012, p. 114).

Entre o ano de 1997 e 1998, com o apoio do “Programa Ver para Crer” (criado em 1995), vinculado ao Instituto Natura⁷⁶, a Associação de Pais e Alunos do Colégio Estadual de Primeiro Grau de Caeté-Açu (distrito rural do município de Palmeiras, Bahia) realizou um Programa de Desenvolvimento e Auxílio ao Professor, voltado para a formação de professores do Ensino Fundamental, e com foco em referenciais teóricos construtivistas, além de recursos e instrumentos para auxiliar a prática pedagógica.

Os resultados da aludida ação foram muito expressivos, refletindo uma significativa redução nos índices de evasão e repetência, aumento da frequência escolar, melhoria da qualidade da escrita e da oralidade dos alunos, avanços no plano de cargos e salários, e na reestruturação física das escolas. A partir da divulgação desses resultados, outros municípios demonstraram interesse em participar do Projeto.

Entre os anos de 1999 e 2000, foi formada uma comissão responsável por elaborar o Projeto Chapada, congregando secretarias municipais de doze municípios da Chapada Diamantina, associações locais, professores, representantes da Secretaria Estadual de Educação e do “Programa Crer para Ver”. Para tanto, foram realizados encontros mensais em cada um dos municípios, e na oportunidade eram discutidos os diagnósticos locais, traçadas

⁷⁶ O Instituto Natura foi criado em 2010 e é vinculado à empresa Natura, de origem brasileira, criada em 1969, que atua no ramo de cosméticos.

as metas para o Projeto e definidas as principais ações, sempre com a preocupação de explicitar o caráter apartidário da iniciativa.

A conclusão da elaboração do Projeto coincidiu com o período eleitoral, o que incentivou a realização de debates nos municípios com a participação dos professores e da população em geral. Vale ressaltar que esses debates ganharam uma configuração de plataforma popular, o que contribuiu para que mesmo nos casos em que houve alternância do grupo político municipal, não houvesse um abandono do compromisso com o Projeto.

Destacou-se também nesse período a “Campanha Chapada e Semiárido pela Educação” (oficinas, rodas de conversa, fóruns e seminários de Educação) que, nas palavras de Oliveira e Meirelles (2012, p. 121), “colabora com uma pauta política e estratégica visando ao desenvolvimento do país” ao representar a mobilização de uma rede que articula vários municípios, na perspectiva da resolução de problemas e na busca de alternativas próprias, e extrapola a dimensão pedagógica para contribuir com a implementação de políticas públicas em geral. Essas ações continuaram sendo desenvolvidas em conjunto com parceiros, consultores, formadores, coordenadores e ONGs.

O período compreendido entre os anos 2000 e 2003 algumas ações importantes aconteceram no Projeto Chapada, incluindo assinatura pública do compromisso com a proposta pelos prefeitos eleitos; a realização de um diagnóstico de marco zero na rede escolar dos doze municípios sobre a construção do sistema de escrita; criação de espaços para os coordenadores pedagógicos debaterem aspectos relativos à organização do trabalho e à constituição de grupos, e de transporte, para que os coordenadores pudessem acompanhar as escolas, inclusive aquelas de difícil acesso; a reivindicação de participação no Projeto por parte dos diretores escolares dos municípios integrantes.

Entre os anos de 2004 e 2006, tornou-se crescente a mobilização pela Educação, ao passo em que surgiu o debate sobre a necessidade de institucionalização do trabalho. Desse modo, um grupo constituído por representantes das secretarias de Educação, associações e coordenadores deu início à elaboração do estatuto do que veio a ser o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP). Esse novo momento fez com que o Projeto Chapada focalizasse as suas ações na formação continuada, na consolidação de espaços de formação permanente nas escolas por meio da construção de equipes colaborativas de trabalho, bem como estimulou a construção e implantação de projetos institucionais articulados ao projeto político-pedagógico das escolas e redes municipais. Como consequência do trabalho desenvolvido e dos bons resultados apresentados, houve o ingresso de mais quinze municípios no Projeto Chapada, incluindo dois do Território Semiárido.

O modelo organizacional adotado pelo ICEP foi composto de maneira que priorizasse o principal legado do Projeto Chapada: a participação coletiva. Desse modo, a assembleia de sócios-fundadores, composta por todos que participaram das resoluções sobre o Instituto, tornou-se a principal instância decisória. Ademais, todas as secretarias de educação dos municípios membros passaram a integrar o Comitê Estratégico do ICEP, enquanto dois profissionais da área de Educação de cada município foram indicados para compor a Comissão Permanente de Avaliação do Projeto Chapada.

Entre os anos de 2007 e 2012, foram definidos ciclos e fases de permanência das ações do Projeto, na medida em que foi sendo construída uma matriz avaliativa dos processos. Já em 2009, três municípios constituintes do ICEP atingiram os melhores resultados do estado da Bahia no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Além do mais, avaliações externas indicaram que o ciclo inicial da alfabetização (6 a 8 anos de idade) estava sendo garantido para uma média de 88% dos alunos.

A consolidação das ações desenvolvidas contribuiu para bons resultados e também para a conquista de novos parceiros, incluindo o Ministério da Educação, que garantiu o apoio institucional para a publicação de material pedagógico - produto da sistematização das práticas e voltado para a formação continuada - intitulado “Coordenador pedagógico: função, rotina e prática”.

Atualmente, além da **Assembleia Geral**, constituída pelos seus sócios fundadores, sócios efetivos e sócios colaboradores, o ICEP conta com: uma **Equipe Executiva**, responsável pela gestão da organização e também pela mobilização de recursos; uma **Diretora pedagógica**, três **Coordenadoras** e um grupo de **Formadores**, ambos responsáveis pelo desenvolvimento das ações pedagógicas, que são acompanhadas pelo **Comitê Estratégico**, formado pelos/pelas secretários/as de educação e suas equipes técnicas; um **Conselho Consultivo**, composto por profissionais de notório saber nas áreas de educação e gestão; e um **Conselho Fiscal**, responsável por acompanhar o desenvolvimento e utilização dos recursos financeiros.

O horizonte de atuação do ICEP foi significativamente ampliado, de modo que suas ações estão sendo desenvolvidas em vinte e nove municípios, incluindo três de dois estados vizinhos à Bahia: Alagoas e Pernambuco. Dados de 2014 indicam que só no Território Chapada as ações envolveram um total de: 3.816 professores; 378 coordenadores pedagógicos; 237 diretores escolares; 61 diretores pedagógicos e/ou supervisores técnicos; 15 secretários de educação e 15 prefeitos. E com relação às ações no Ensino Fundamental I,

61.964 estudantes de 468 escolas públicas municipais foram alfabetizados de acordo com a metodologia desenvolvida pelo ICEP e os municípios membros.

No tocante aos recursos financeiros, segundo o Relatório Financeiro de 2010 e o Relatório de Auditoria referente às demonstrações financeiras de 2010/2011, o Instituto Chapada é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP)⁷⁷, que tem como fontes de recursos doações, auxílios, legados e subvenções. Com relação à administração pública, o ICEP firmou termo de parcerias com 24 municípios, o que vem garantindo receitas como subvenção. Já em relação à iniciativa privada, na sua lista de parceiros constam as seguintes empresas: Instituto Natura/Natura Cosméticos S.A.; Banco Itaú BBA S.A.; Instituto Península; Odebrecht TransPort/Concessionária Rota dos Coqueiros; Instituto C&A; Fundação Lemann; e BSC/Copener; e Ashoka/Empreendedores Sociais.

O Arranjo de Desenvolvimento do Vale do Jiquiriçá - EDUCAVALE

Segundo a publicação *Perfil dos Territórios de Identidade do Estado da Bahia* (2015), o Território de Identidade Vale do Jiquiriçá localiza-se no centro sul da Bahia e possui extensão total de 10,4 mil quilômetros quadrados. É composto por 20 municípios: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra. A população total do território é de 274,9 mil habitantes. O maior município é Jaguaquara, com população de 51 mil habitantes, de acordo com o Censo 2010 do IBGE. A análise dos dados demográficos indica que a população do território não cresceu entre os anos de 2000 e 2010. A população urbana se expandiu na mesma média geral da Bahia (0,7%), mas a rural encolheu 0,8%.

Com relação à Educação, os dados censitários mostram que, entre 2000 e 2010, o Vale do Jiquiriçá conseguiu reduzir o analfabetismo, que recuou de 30,9% para 25,4%. Apesar da redução, o território ainda está muito aquém da média baiana, que em 2010 alcançou 16,3%. Nenhum município tem percentual de analfabetos com mais de 15 anos inferior a 20% da população. O acesso à educação na faixa entre 6 e 14 anos, no entanto, é mais positivo e acompanha a tendência da Bahia. Entre 2000 e 2010 o acesso se ampliou de 92% para 97%

⁷⁷ OSCIP (Lei 13.204/2015) é entidade privada sem fins lucrativos que não distribua entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados, doadores ou terceiros eventuais resultados, sobras, excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, isenções de qualquer natureza, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplique integralmente na consecução do respectivo objeto social, de forma imediata ou por meio da constituição de fundo patrimonial ou fundo de reserva.

das crianças, superando a média estadual de 96,9%. Com relação à faixa etária entre 15 e 17 anos os resultados são mais modestos, mas próximos à tendência baiana: entre 2000 e 2010 o acesso se ampliou de 75,2% para 83,4%, muito próximo do índice verificado no estado (83,7%). O grande desafio, no entanto, é manter esses adolescentes na escola e combater a evasão: mesmo com a evolução entre 2000 e 2010 – o índice passou de 12,1% para 34,8% – nota-se que a taxa de escolarização líquida ainda é muito baixa (BAHIA, 2015).

É nesse contexto que emerge o Fórum de Secretários de Educação dos Municípios do Vale do Jiquiriçá (EDUCAVALE), enquanto uma organização ligada à Associação dos Municípios do Vale do Jiquiriçá (MERCOWALE), e que visa funcionar como um espaço que promova, incentive, viabilize a cooperação intermunicipal, intergovernamental e sociedade civil organizada na área educacional. O Arranjo EDUCAVALE foi constituído originalmente pelos municípios filiados ao MERCOWALE, cuja concepção aconteceu no ano de 2009, como iniciativa exclusiva dos mandatários municipais, a partir do entendimento sobre a importância da articulação como um mecanismo valioso na busca de soluções para problemas comuns, bem como a adoção de uma cultura apoiada na troca de experiências sobre boas práticas.

Já a concepção do EDUCAVALE deu-se no ano de 2010, em virtude da demanda dos municípios para garantir aos seus professores a oportunidade de cursar uma licenciatura numa Instituição de Ensino Superior Pública (IESP) através do Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR). A maior dificuldade enfrentada pelos municípios residia na obrigação de garantir a contrapartida dentro do referido Programa, nomeadamente incumbir-se do deslocamento dos professores até os polos formadores (sedes das Universidades), assegurando a estes a hospedagem, a alimentação, o transporte, e ainda um/a professor/a substituto/a por um período que varia de cinco a oito dias consecutivos por mês, durante os três anos de formação. Esta peleja constituiu-se na pedra angular do Arranjo EDUCAVALE, à medida que exigiu dos prefeitos e dos secretários municipais de Educação a articulação necessária entre si e com as instituições que lhes pudessem auxiliar na construção coletiva de uma solução para os problemas, a saber: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Anísio Teixeira (IAT), Secretaria Estadual de Educação (SEC), Universidades Estaduais, Fórum Estadual de Formação Docente, e Conselho Estadual de Educação (CEE).

As tratativas em questão possibilitaram a criação de Polos de Formação de Professores regionalizados no Vale do Jiquiriçá, oferecendo inicialmente o curso de Pedagogia, para o qual havia uma demanda conjunta por mil vagas, conforme levantamento realizado em cada

município. O planejamento inicial indicava a necessidade de três Polos, mas com o desdobramento das discussões e diante de novas demandas, avançou-se para a concretização de sete Polos, assim distribuídos: Brejões e Nova Itarana (UNEB); Elísio Medrado e São Miguel das Matas (UNEB); Itatim e Santa Terezinha (UNEB); Jaguaquara, Irajuba, Itiruçu e Itaquara (UESB); Maracás e Lajedo do Tabocal (UNEB); Planaltino (UNEB); Santa Inês, Cravolândia, Ubaíra e Jiquiriçá (UESB).

Ainda no ano de 2010, registrou-se outra grande mobilização por parte do Fórum, que após apresentar suas necessidades à Secretaria de Educação do Estado (SEC), assinou convênios para garantir assessoria aos municípios no tocante à elaboração dos Planos Municipais de Educação e Planos de Carreiras. Na sequência, foram realizadas reuniões regionalizadas no Vale do Jiquiriçá, em parceria com técnicos da Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrário (EBDA) e Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), congregando secretários municipais de Educação, nutricionistas, secretários de Agricultura, para em conjunto discutirem estratégias para que os municípios implementem a Lei 11.947/2009, que estabelece a aplicação de no mínimo 30% dos recursos da alimentação escolar para aquisição de produtos da agricultura familiar.

Ainda no decorrer do ano de 2010, em Assembleia Geral do Fórum, composta pelos secretários municipais de Educação e instância máxima de deliberação, foi aprovado o Regimento Interno, no qual constam como finalidades do EDUCAVALE: promover a troca de experiências administrativas na área educacional entre os municípios associados; mobilizar os municípios, visando defender e reivindicar os interesses das administrações municipais da Região na área educacional, junto às demais esferas de Governo, bem como frente à sociedade; auxiliar e estimular a discussão e a implementação, junto aos municípios associados, de políticas públicas educacionais, visando ao desenvolvimento local e regional; buscar conjuntamente assessoria na elaboração e execução de planos, programas e projetos relacionados à educação; promover, incentivar e viabilizar a cooperação intermunicipal, intergovernamental e com a sociedade civil organizada, na elaboração de projetos e programas educacionais; estimular e auxiliar na organização de Fóruns por modalidade de ensino, visando discutir ou socializar ações integradas; estimular e promover o intercâmbio técnico-educacional entre os municípios do Vale do Jiquiriçá; incentivar parcerias entre os municípios associados na elaboração e execução de projetos que contribuam para superação de problemas comuns (JAGUAQUARA, 2010).

O referido Regimento prevê uma coordenação eleita entre os secretários de Educação, composta por coordenador/a geral, vice-coordenador/a e secretário/a executiva, com mandato

de um ano, ocorrendo a eleição sempre no mês de aniversário do Fórum. Ao longo de sua existência, as reuniões do EDUCAVALE acontecem sempre de forma itinerante e com periodicidade mensal. E seu planejamento sempre priorizou atividades ampliadas, envolvendo, além de reuniões entre os secretários de educação, encontros específicos com técnicos pedagógicos, administrativos, diretores, coordenadores pedagógicos e conselheiros municipais de educação. Ademais, são muito comuns atividades paralelas abrangendo dirigentes de Cultura e coordenadores de pontos de Cultura do Vale do Jiquiriçá.

Entre os anos de 2011 e 2012, alguns encaminhamentos importantes foram tomados, especificamente sobre: a implementação do ensino fundamental de nove anos; criação de um grupo de trabalho EDUCAVALE/UFRB⁷⁸ para formulação de uma proposta de formação continuada na área de Educação Especial para os municípios do ADE; garantir que cada município tenha um educador responsável pela Educação Especial; revisar as propostas pedagógicas e curriculares, garantindo a adequação das mesmas ao Ensino Fundamental de 9 anos; garantir espaço específico dentro do EDUCAVALE para diretores e coordenadores pedagógicos discutirem questões relacionadas a aprendizagem; solicitar inclusão na pauta da UNDIME⁷⁹/Seção Bahia das temáticas da Educação Especial, do Campo e SIMEC⁸⁰ para discussão de parcerias com a Secretaria Estadual da Educação.

Nesse período, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foram divulgados e apontaram que todos os municípios do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá superaram as metas previstas para o Ensino Fundamental/Séries Iniciais. Os resultados demonstraram que a qualidade da educação nesta etapa de ensino melhorou, e o município de Itatim foi o que alcançou a maior nota, seguido dos municípios de Amargosa e Elísio Medrado. No entanto, todos os outros tiveram melhoras em seus resultados.

Com relação aos resultados do Ensino Fundamental/Séries Finais, dos 22 municípios à época vinculados ao ADE, apenas 11 conseguiram superar as metas estabelecidas. O município de Planaltino teve a maior nota, superando inclusive a média nacional; em seguida, os municípios de Itaquara com e São Miguel das Matas. Vale o destaque de que nesta etapa de ensino o desempenho foi preocupante em todo o país, com poucos municípios conseguindo superar as metas previstas.

Ainda nesse período, contando com o incondicional apoio da União Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação (UNCME), foram realizadas algumas ações

⁷⁸ Universidade Federal do Recôncavo Baiano.

⁷⁹ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

⁸⁰ Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação.

importantes voltadas à garantia da qualidade da educação, sobretudo no tocante ao direito de aprender dos/as alunos/as: encaminhamento para UNCME das demandas de formação de Conselheiros Municipais de Educação (CME); constituição de um protocolo mínimo para garantir o funcionamento dos conselhos; organização de oficinas regionalizadas para os conselheiros sobre elaboração de pareceres e resoluções; criação do Polo da UNCME do Vale do Jiquiriçá; e criação/reformulação dos sistemas municipais de educação para os municípios que ainda não tinham realizado.

Ao longo desses anos, o EDUCAVALE manteve-se articulado ao Fórum Estadual de Educação (FEE), criado em 2011, e responsável pela mobilização do estado da Bahia e seus municípios para a criação e implementação do Plano Estadual e Planos Municipais de Educação, bem como a organização das Conferências Municipais, Territoriais e Estadual de Educação, visando à realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no ano de 2014 cujo tema foi “O Plano Nacional de Educação na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”. O FEE congrega em sua composição representação de 53 instituições do poder público e da sociedade civil organizada, ligadas à Educação.

Nos últimos anos, as ações do EDUCAVALE tem se concentrado no fortalecimento dos conselhos municipais de educação, nos obstáculos que envolvem a implementação do Programa Mais Educação, na reelaboração dos Planos Municipais de Educação, na reestruturação dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), e nas dificuldades enfrentadas pelos municípios para o cumprimento da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738/2008). Uma parceria importante para o EDUCAVALE no enfrentamento de alguns problemas elencados tem sido a da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), criada em 2011, pelo Ministério da Educação, e que tem como função precípua o desenvolvimento de ações para a criação de um Sistema Nacional de Educação (SNE), cujo prazo final está previsto no artigo 13 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências). O SNE, segundo o referido dispositivo legal, deverá ser instituído pelo poder público, em lei específica, contados dois anos da publicação do PNE.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Como visto, para além dos aspectos que as aproximem ou distanciem, essas duas experiências de Arranjos de Desenvolvimento da Educação no estado da Bahia, representam,

fundamentalmente, modelos exitosos de organização cooperativa, com forte participação social e dos profissionais da Educação, mesmo considerando a fragilidade socioeconômica dos Territórios onde as ações foram e/ou estão sendo desenvolvidas.

Cabe destacar que o desenho institucional e o modelo de governança são distintos entre as duas experiências, aqui analisadas. No tocante aos conteúdos de colaboração e cooperação, é possível identificar que, em menor ou maior grau, estão presentes os seguintes aspectos: **articulação federativa** entre os municípios e destes com outros níveis de governo, ação conjunta regionalizada, e apoio e indução a mudanças no plano local; **capacidade de gestão institucional**, caracterizada pela reestruturação de secretarias e mecanismos de ligação administrativa com as escolas; **modelos de gestão pedagógica**, principalmente no acompanhamento de indicadores educacionais e formação/capacitação de professores; **instrumentos de transparência e controle social e democrático**, que envolve criação de fóruns intergovernamentais, parcerias com entidades não governamentais, mobilização social nos municípios e divulgação de dados educacionais.

Quanto ao aspecto do financiamento, fica evidente que a condição do ADE Chapada, ao tornar-se uma OSCIP, lhe garante fontes de recursos da iniciativa privada (especialmente doações), bem como da administração pública, através de termo de parcerias (subvenção) com os municípios. Já em relação ao ADE EDUCAVALE, que não tem uma natureza jurídica e que pelas regras do Conselho Nacional de Educação (CNE) não pode ter acesso a recursos públicos, os compromissos concernentes ao financiamento não estão formalizados, permanecendo sem uma base estável ou clareza quanto aos recursos que podem ser utilizados. O problema em questão pode ser resolvido para além da repartição de responsabilidades financeiras dos municípios envolvidos, necessitando de ações coordenadoras e indutivas da União e dos estados, que no caso da Bahia, no plano intergovernamental, tem um pequeno e inexpressivo papel na articulação federativa com os municípios, a despeito de parcerias diretas e constantes como as existentes entre os estados do Acre, Ceará, Sergipe e Mato Grosso e suas respectivas municipalidades.

Apesar do grande esforço que os Arranjos em análise vêm desenvolvendo para garantir uma educação de qualidade nos municípios, é necessário e oportuno, inclusive pela natureza dos problemas encontrados, trazer para essa discussão, em se tratando de relações intergovernamentais num Estado de base federativa, a questão da equalização, que está intimamente ligada ao regime de colaboração.

A questão da equalização, no tocante aos estudos sobre federalismo, representa discutir duas demandas primordiais que são o desequilíbrio vertical - que diz respeito à

distribuição de encargos, competências e recursos entre governo central e governos subnacionais -, e o desequilíbrio horizontal, que diz respeito às diferenças entre governos subnacionais na capacidade de prestação de serviços públicos (PRADO, 2006 apud ARAÚJO, 2013).

Os (des)equilíbrios vertical e horizontal estão diretamente relacionados ao nível de centralização/descentralização das seguintes dimensões: a) gasto-execução das políticas públicas de cada esfera de governo; b) bases próprias de arrecadação de cada esfera de governo; c) montante e forma das transferências intergovernamentais necessárias à execução das políticas públicas. E é exatamente nesta última dimensão, que representa as transferências entre esferas de governo, que reside o problema da equalização: como garantir um padrão mínimo de serviços públicos a cada cidadão da Federação (REZENDE, 2006 apud ARAÚJO, 2013).

Enquanto para algumas federações a questão da equalização não é um valor basilar, para outras, incluindo o Brasil, ao levar em consideração as diferentes capacidades econômicas e fiscais por parte dos governos subnacionais, que os incapacitam a lidar com as disparidades em termos de arrecadação e em termos de provisão de bens e serviços públicos, torna-se imperiosa a ação normativa e redistributiva por parte do governo central.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Gilda Cardoso. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 124, Set., 2013.
- BAHIA. Perfil dos Territórios de Identidade da Bahia. Secretaria de Desenvolvimento Rural. Salvador, SDR, 2015.
- JAGUAQUARA. Regimento Interno do Fórum de Secretários de Educação dos Municípios do Vale do Jiquiriçá. 2010.
- OLIVEIRA, Cybele Amado de; MEIRELLES, Cristina. Projeto Chapada: uma experiência de ADE na Chapada Diamantina. In: ABRUCIO, Fernando Luiz; RAMOS, Mozart Neves (Org.). **Regime de colaboração e associativismo territorial: arranjos de desenvolvimento da Educação**. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.
- PRADO, S. **Equalização e federalismo fiscal: uma análise comparada**. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2006.
- RELATÓRIO FINANCEIRO ANUAL. **Instituto Chapada de Educação e Pesquisa**, 2010. Disponível em: <<http://www.institutochapada.org.br/wp-content/uploads/2011/12/Relat%C3%B3rio-Financeiro-Anual-2010.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2016.

RELATÓRIO DE AUDITORIA. **Balanco da auditoria relativa ao biênio 2010-2011.** Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2010-2011. Disponível em: <<http://www.institutochapada.org.br/wp-content/uploads/2012/10/Auditoria-Balanc%C3%8C%C2%A7o-20112010.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2016.

REZENDE, F. **Desafios do federalismo fiscal.** São Paulo: FGV, 2006.

A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E SEUS EFEITOS NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DA BAHIA (2009-2013)

Jean Mário Araújo Costa⁸¹

Maria Couto Cunha⁸²

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar um panorama geral sobre as mudanças da política de financiamento da educação básica brasileira pós Constituição Federal de 1988 e seus efeitos no financiamento da educação do Estado da Bahia no período de 2009 a 2013. Parte-se dos principais marcos da política de financiamento da educação básica para se discutir no âmbito do Estado da Bahia: os percentuais da receita de impostos aplicados em educação, o montante de recursos aportados e recebidos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e Valorização dos Profissionais da Educação e a projeção de complementação deste Fundo para a garantia do padrão mínimo de qualidade via Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi). A metodologia para realização do estudo contemplou a análise documental e o levantamento bibliográfico. Os resultados dão conta de que as mudanças ocorridas no financiamento da educação básica brasileira produziram efeitos significativos e peculiares no financiamento da educação do Estado da Bahia, contudo a atual configuração do financiamento da educação está permeada de incertezas e desafios para a superação das desigualdades regionais e o alcance de uma educação pública de melhor qualidade.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Financiamento da Educação Básica. Financiamento da Educação Pública no Estado da Bahia.

INTRODUÇÃO

Os valores que orientam a formulação das políticas públicas acompanham os princípios estabelecidos em cada momento histórico. Diante desse movimento, a educação é tida como o maior recurso de que se dispõe para enfrentar os desafios do novo cenário social, político e econômico. Assim, a educação escolar, objeto de políticas públicas, cumpre destacado papel nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas.

Nessa perspectiva, a educação pode ser vista como valioso instrumento capaz de promover, conjuntamente, o desenvolvimento econômico e o social de um país. Além disso, Cury (2002) destaca que a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo.

⁸¹ Instituto Anísio Teixeira - IAT/SEC-BA. jeanmario.pce@gmail.com

⁸² Universidade Federal da Bahia – UFBA. mariacoutocunha@gmail.com

A política de financiamento da educação apresenta-se como tema central quando se discute não somente o desenvolvimento no aspecto educacional, mas também o desenvolvimento nacional. A realização de pesquisas sobre financiamento da educação tem tido espaço significativo na área da Educação.

Historicamente, o nosso país configurou uma educação que durante anos postergou enfrentamentos necessários como o baixo atendimento em creches e pré-escolas, a universalização do ensino médio e maior cobertura do ensino superior. Portanto, o desafio para a construção de uma educação como vetor de desenvolvimento e de redução das desigualdades perpassa, sobretudo, pelo financiamento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDBEN/96), em seu art. 4º, inciso IX, estabelece o dever do Estado com a educação escolar pública através da garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Este artigo tem o objetivo de apresentar um panorama geral sobre as mudanças da política de financiamento da educação básica brasileira pós Constituição Federal de 1988 (CF/88) e seus efeitos no financiamento da educação do Estado da Bahia no período de 2009 a 2013. Parte-se dos principais marcos da política de financiamento da educação básica no Brasil para se discutir no âmbito do Estado da Bahia: os percentuais da receita de impostos aplicados em educação, o montante de recursos aportados e recebidos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a projeção de complementação do Fundeb para a garantia do padrão mínimo de qualidade via Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi).

A metodologia para realização do estudo contemplou a análise documental e o levantamento bibliográfico. O recorte do período de estudo 2009 a 2013 justifica-se pelo fato de que o relatório que deu origem a esse trabalho tinha a finalidade de contribuir com as discussões iniciais para a construção do Plano Estadual de Educação no âmbito do Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEE-BA), em 2014.

AS PRINCIPAIS MUDANÇAS DA POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA APÓS A CF/88

A CF/88 estabeleceu o modelo de federalismo cooperativo a ser sedimentado por meio do regime de colaboração recíproca, descentralizado, com funções compartilhadas entre

entes federativos. Deste modo, a organização do sistema educacional brasileiro, segundo esta Constituição e a LDBEN/96, caracteriza-se pela divisão de competências e responsabilidades entre a União, os Estados e Municípios, o que se aplica também ao financiamento e à manutenção dos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação e do ensino.

Além de estabelecer a organização dos sistemas de ensino via regime de colaboração entre os entes federados (art. 211, CF/88) e a responsabilidade de cada ente federado, para que a oferta da educação básica seja garantida, a CF/88 (art. 212) vincula um percentual mínimo da receita resultante de impostos que cada ente deve aplicar na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), sendo a União 18% e os Estados e Municípios 25%.

Na década de 1990, diante de um diagnóstico da grave desigualdade na arrecadação de recursos próprios pelos Estados e Municípios com valores anuais por aluno em educação bastante assimétricos e como resposta às pressões dos organismos internacionais por melhoria nos indicadores educacionais no ensino fundamental, houve expressiva modificação na estrutura e na dinâmica do financiamento da educação brasileira com a implantação da política de fundos. Desta forma, o governo federal optou por focalizar os recursos nesta etapa da educação básica, instituindo, através da Emenda Constitucional (EC) n. 14/1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef).

Em 2006, através de EC n. 53/2006 foi instituído, em substituição ao Fundef, o Fundeb para o período de 2007 a 2020. Para efeito de repasse do Fundeb foram contabilizadas as matrículas no ensino fundamental e no ensino médio para os Estados e na educação infantil e no ensino fundamental para os Municípios. Com a política de fundos na educação houve significativa queda nos diferenciais de financiamento educacional intraestaduais, pois o valor aluno/ano repassado pelos fundos é único dentro de cada fundo estadual, independente da capacidade contributiva de cada esfera de governo.

Outro fato que modificou a estrutura da educação básica brasileira e seu financiamento em 2009 foi a promulgação da EC n. 59. Além de ampliar o ensino obrigatório de 6 a 14 anos para 4 a 17 anos de idade, essa emenda determinou o fim gradativo da desvinculação das receitas da União (DRU), adotada em 1994 quando da implementação do Plano Real, com o objetivo de aumentar a flexibilidade para que o governo federal usasse os recursos do orçamento nas finalidades que considerasse necessárias.

Em 2010, através do Parecer n. 8/2010, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica estabeleceu normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da LDBEN/96, que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a educação básica pública. É

nesse parecer que o indicador Custo Aluno Qualidade (CAQ) é reconhecido pela primeira vez como garantia para que cada cidadão desse país tenha acesso a uma educação de qualidade.

A composição do CAQ contempla os insumos básicos que todas as escolas do país deveriam assegurar. Dessa forma, traduz-se em um indicador que mostra quanto deve ser investido ao ano por aluno de cada etapa e modalidade da educação básica. A institucionalização do CAQ justifica-se pelo seu efeito equalizador já que, com sua implantação, valores equivalentes serão disponibilizados a todas as unidades da federação.

Destacam-se, ainda no Parecer n. 8/2010, o conceito de Sistema Nacional de Educação e a fixação do prazo de dois anos para a implantação do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), responsabilizando a União pela complementação dos recursos financeiros aos entes federados que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, em um segundo momento, do CAQ. Apesar disso, até o momento, o referido parecer não foi homologado pelo Ministério da Educação.

Importante ressaltar que a EC n. 59/2009, citada anteriormente, tratou do estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (PIB) (art. 214, Inc. VI). Em consonância com esta EC, o novo Plano Nacional de Educação - Lei 13.005/2014 (PNE 2014-2024) - trouxe no seu bojo a meta 20 que trata do financiamento da educação, elemento chave ao cumprimento de todas as outras metas. Esta meta constitui-se em um dos principais pilares do plano e trata da ampliação do investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% PIB do país no 5º ano de vigência da Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio. Observa-se do escopo da lei que o Custo Aluno Qualidade se firmou como parâmetro para a materialização do “padrão mínimo de qualidade”.

Ocorre que, desde a CF/88, tem-se a previsão de “padrão mínimo de qualidade”. Oito anos após a sua promulgação, quando da aprovação da LDBEN/96, o tema voltou à cena, sendo um pouco mais detalhado, referindo-se aos “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (inciso IX, art. 4º). Somente com o PNE 2014-2024, surge a definição do padrão mínimo de qualidade via definição do patamar de investimento público direto em políticas educacionais como proporção do PIB. Todavia, para garantir a elevação da quantidade de recursos investidos na área, torna-se necessário estabelecer quais as fontes de recursos serão utilizadas e qual o papel de cada esfera de governo, dentro de um regime de colaboração.

Toda a política empreendida pelo Estado requer a determinação de um orçamento específico. Desse modo, não é possível realizar uma política educacional, com padrão de qualidade, tendo em vista a redução das desigualdades e ao desenvolvimento econômico e social de um país, sem a destinação adequada de recursos. Consonante a isso, Cara (2012, p. 125-126) destaca que “[...] embora seja errôneo assegurar que o financiamento adequado da educação pública resolva sozinho o complexo conjunto de problemas educacionais brasileiros, é certo afirmar que sem ele nada poderá ser feito”.

Diante do que foi discutido, infere-se que o direito à educação, estabelecido no texto constitucional de 1988, como líquido direito programático, exige condições de implementação através de padrão mínimo de qualidade, o que demanda maiores investimentos públicos para a redefinição das prioridades em atendimento à expansão desse direito.

De fato, em relação aos direitos dessa natureza, Bobbio (1992) destaca que a gênese histórica de um direito começa como uma exigência social que vai se afirmando até se converter em direito positivo. Esta conversão ainda não significa a universalização do mesmo. O momento da universalização indica que aquela exigência, já posta como direito, se torna generalizada para todos os cidadãos ou amplia os níveis de atendimento. É o que se pretende alcançar com o PNE 2014-2024 e suas variações estaduais e municipais.

OS EFEITOS DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DA BAHIA (2009-2013)

Dentre as principais mudanças legais ocorridas na política de financiamento da educação básica brasileira pós CF/88 destacam-se: a vinculação de percentuais mínimos de receitas provenientes de impostos à manutenção e desenvolvimento do ensino (CF/88), a política de fundos materializada através do Fundef e do Fundeb (EC n. 14/96 e EC n. 53/2006, respectivamente) e a definição do padrão mínimo de qualidade via patamar de investimento público direto em políticas educacionais como proporção do PIB (PNE 2014/2024). Desse modo, tais marcos serão tomados como referência para a discussão sobre o financiamento da educação básica brasileira e seus efeitos no financiamento da educação pública no Estado da Bahia.

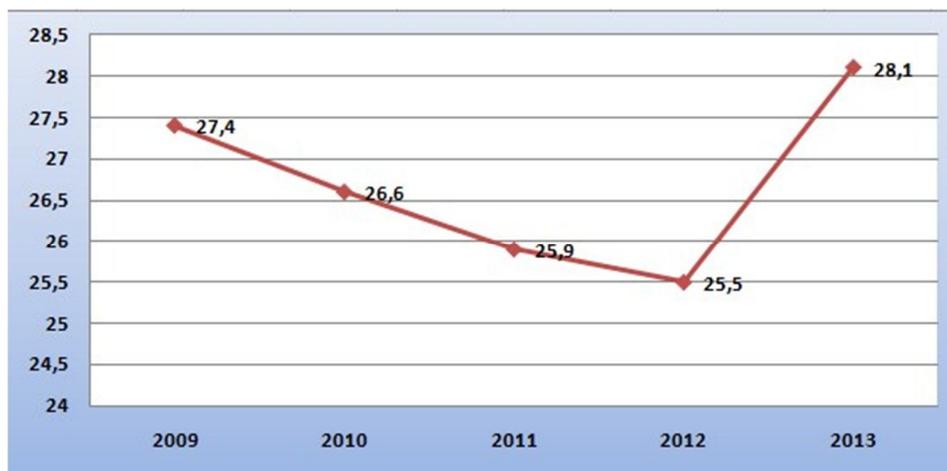
Em se tratando da vinculação de percentuais à educação, a Constituição Federal de 1988 (art. 212) vincula um percentual de recursos específicos que cada ente tem que

empenhar na manutenção e desenvolvimento do ensino. As ações compreendidas nesse âmbito são todas aquelas que visam a alcançar os objetivos básicos da educação nacional, ou seja, são aquelas voltadas à obtenção dos objetivos das instituições educacionais de todos os níveis. É importante destacar que LDBEN/96 estabelece as despesas consideradas como manutenção e desenvolvimento do ensino no seu artigo 70, *verbis*:

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V - realização de atividades -meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII - VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Com base nos critérios considerados no cômputo com gastos de manutenção e desenvolvimento do ensino, apresentam-se, a seguir, dados gerais sobre os percentuais mínimos da receita resultante de impostos, aplicados pelo Estado da Bahia em educação no período de 2009 a 2013.

Gráfico 1 - Percentuais da receita resultante de impostos aplicados, pelo Estado da Bahia, em manutenção e desenvolvimento do ensino – 2009 a 2013 (%)



Elaboração dos próprios autores. Fonte: BAHIA/TCE. Relatório e Parecer Prévio do TCE sobre as Contas do Poder Executivo. Exercício 2013.

Destaca-se que, no período de 2009 a 2012, houve um decréscimo nos percentuais da receita resultante de impostos aplicados em manutenção e desenvolvimento do ensino, correspondente a 27,4%; 26,6%; 25,9% e 25,5%, respectivamente. Já em 2013, evidencia-se um acréscimo de 2,58% em relação ao ano de 2012, atingindo o maior percentual da receita de impostos, no período selecionado, isto é, 28,09%. Os dados revelam que o Estado da Bahia cumpriu o limite mínimo constitucional de 25% da receita resultante de impostos investidos no ensino.

Partindo para o segundo marco de mudanças no financiamento da educação básica no Brasil, chega-se à política de fundos, cuja discussão inicial remonta o período marcado pelo Movimento dos Pioneiros na década de 1930. Contudo, esta política somente foi adotada a partir dos anos de 1990 com a EC n. 14/1996 que instituiu o Fundef.

Em síntese, o Fundef era formado por 15% do valor dos impostos estaduais e municipais arrecadados no país e por uma complementação federal. Esses recursos deveriam ser empregados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental. Estudos de Pinto (2007) dão conta de que, ao atrelar parcela dos recursos vinculados à educação à matrícula no ensino fundamental regular, o fundo induziu um processo de municipalização sem precedentes no Brasil. Soma-se a isso o impacto negativo no atendimento da educação infantil e na educação de jovens e adultos (EJA).

As mudanças ocorridas nesse período com o Fundef e as mudanças mais recentes, ocorridas com o surgimento do Fundeb, instituído pela EC n. 53/2006, implicaram alterações profundas no que diz respeito à estrutura orçamentário-financeira composta pelos entes federados.

Os recursos que compõem o Fundeb são provenientes dos próprios Estados e Municípios, que destinam compulsoriamente 20% de seus impostos para educação básica. Além desses recursos, ainda compõe o fundo, a título de complementação, uma parcela de investimento federal, sempre que o valor por aluno no âmbito do fundo estadual não alcançar o mínimo definido nacionalmente.

Apesar do Fundeb não se constituir uma panaceia para os problemas do financiamento da educação básica brasileira, a sua primeira qualidade reside em determinar aos Estados e aos respectivos Municípios exercerem a cooperação na oferta do ensino público. Para Fernandes (2009), a EC n. 14/96 já aplainara o caminho da cooperação, estabelecendo as prioridades: os Municípios com o encargo da educação infantil, os Estados com o ensino médio e ambos dividindo a responsabilidade pelo ensino fundamental, mas o Fundeb,

[...] ao abranger no regime de redistribuição de 20% dos impostos todas as etapas e modalidades da educação básica, obedecendo a estas prioridades e permitindo a cada ente federativo a aplicação livre da receita recebida, regula com força o princípio da cooperação (FERNANDES, 2009, p. 28).

Com o intuito de evidenciar o princípio de cooperação entre os entes federativos no financiamento do ensino público como uma das características do Fundeb, apresenta-se, a seguir, a Tabela 1, com a diferença entre o total aportado e o montante recebido do Fundeb pelo Estado da Bahia, no período de 2009 a 2013.

Tabela 1 - Diferença entre o total aportado e o montante recebido do Fundeb – Estado da Bahia (em R\$ mil)

Especificação	2009	2010	2011	2012	2013
Aportes pelo Estado (A)	2.317.838	2.669.753	3.046.723	3.273.514	3.737.253
Recebimentos (B)	1.678.188	1.922.450	2.278.662	2.575.682	2.574.584
Diferença (A-B)	639.650	747.303	768.061	697.832	1.162.669

Elaboração dos próprios autores. Fonte: BAHIA/TCE. Relatório e Parecer Prévio do TCE sobre as Contas do Poder executivo. Exercício 2013.

Os dados demonstram um valor crescente de recursos aportados pelo Estado da Bahia no Fundo estadual no período de 2009 a 2013. Do mesmo modo, constata-se que os valores aportados superam os valores recebidos. A maior diferença entre aportes e recebimentos foi registrada no exercício 2013 no valor de R\$ 1.162.669,00.

É importante destacar que a distribuição de recursos do Fundeb dar-se-á na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial de acordo com o censo escolar do ano anterior. O fato de o Estado da Bahia aportar mais recursos ao Fundo do que o valor que recebe pode ter relações diretas com o processo de municipalização do ensino, o qual foi intensificado no Estado da Bahia com a implementação do Fundef.

Costa (2008, p. 92) afirma que 40% das unidades escolares estaduais foram municipalizadas no período de 1998 a 2004, totalizando 426.818 alunos transferidos para os municípios, o equivalente a 31,6% da totalidade de sua matrícula em 1997, ano anterior ao início da municipalização.

Por outro lado, o Fundeb da Bahia situa-se dentre aqueles que recebem recursos da complementação da União, os quais são destinados aos Estados em que a arrecadação do Fundo não tem sido suficiente para garantir o valor mínimo por aluno, que é estabelecido

anualmente. Desde 2010, os valores da complementação da União devem corresponder, no mínimo, a 10% do valor total do Fundeb (Lei 11.494/2007, art. 6º). A seguir, a Tabela 2 mostra os valores da complementação ao Fundeb no âmbito estadual – Bahia.

Tabela 2 - Complementação da União ao Fundo do Estado da Bahia

Especificação	2009		2011	2012	2013
Complementação da União	1.109.910.926,51	1.360.343.369,55	2.056.346.918,89	396.720.364,43	2.251.918.929,97

Elaboração dos próprios autores. Fonte: MEC/FNDE. Distribuição do Fundeb por Estado - 2009, 2010, 2011, 2012, 2013.

O valor mais expressivo da complementação da União ao Fundo da Bahia foi de R\$ 2.251.918.929,97, em 2013. Percebe-se uma tendência de crescimento nos valores da complementação, exceto em 2012, ano em que a União se utilizou da redução do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) para insumos da construção civil, para produtos da linha branca (geladeiras, máquinas de lavar, fogões etc.) e para os veículos. O IPI tem percentual significativo de sua arrecadação destinada ao Fundo de Participação dos Estados (FPE) e ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM). Esses impostos compõem a base de financiamento do Fundeb; portanto, a desoneração promovida afetou diretamente as finanças do Fundo, em função da queda nos repasses.

O último marco em destaque neste trabalho, referente às mudanças na política de financiamento da educação básica, diz respeito à definição do padrão mínimo de qualidade via patamar de investimento público direto em políticas educacionais como proporção do PIB, conforme disposto no PNE 2014-2024.

Conforme assinalado, a meta 20 do referido plano trata da ampliação do investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% PIB do país no 5º ano de vigência da Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio. Desse modo, instituem-se as condições legais para que o Custo Aluno Qualidade (CAQ) se firme como parâmetro do padrão mínimo de qualidade.

Para Pinto (2006), o CAQ é um ponto de partida, pois na medida em que os parâmetros de atendimento melhoram, aumenta-se também o grau de exigência e novas metas

de qualidade vão sendo incorporadas. Este entendimento dá origem ao termo Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), expresso no novo PNE.

Com o objetivo de evidenciar os desafios do CAQ como parâmetro do padrão mínimo de qualidade do ensino, apresenta-se, a seguir, a Tabela 6 com a estimativa da complementação da União ao CAQi, com base no Fundeb Bahia, ano 2012. Tomou-se este ano como referência em virtude da publicação da nota técnica 01/2013 da Associação Nacional de Pesquisa e Financiamento da Educação (Fineduca) que atualizou o cálculo do CAQi, tendo por base o Parecer CEB/CNE nº 8/2010, que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública.

Tabela 3 - Estimativa da complementação da União ao CAQi, com base no Fundeb por Fundo Estadual Bahia. Ano: 2012

UF	Recursos do Fundeb aportados por Estados e Municípios (previsão 2012)	Recursos necessários no Fundeb para garantir o CAQi (base 2012)	Complemento da União via Fundeb (previsão 2012)	Complemento da União para viabilizar o CAQi (base 2012)
Bahia	7.009.382.532	12.442.932.699	2.264.033	5.433.550.168

Elaboração dos próprios autores.

Fonte: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO. Nota Técnica n. 1 de 2013

Conforme os dados apresentados na Tabela 3, observa-se que os valores estimados aportados pelo Estado da Bahia e seus Municípios no ano 2012 distanciam-se demasiadamente dos recursos necessários para garantir o CAQi. Soma-se a isso o fato de que a previsão de complementação da União para o Fundo Estadual da Bahia neste mesmo ano foi de aproximadamente 5,5 milhões, enquanto que no cenário do CAQi seria necessária uma complementação acima de 12 milhões, valor que corresponde a mais que o dobro da previsão da complementação da União naquele ano. Dessa forma, a viabilização do CAQi, para concretizar o padrão mínimo de qualidade, depende de maior complementação da União.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças ocorridas na política de financiamento da educação básica brasileira pós CF/88 evidenciam a distinção da educação dentre as diferentes políticas públicas, tornando-se “a expressão legal da prioridade estratégica que se atribui à educação, quando se pensa num

projeto de desenvolvimento econômico e de construção da cidadania, numa perspectiva da universalização do saber, da cultura e da riqueza social” (OLIVEIRA, 1998, p.125-126). Conforme ilustrado neste artigo, as mudanças ocorridas no financiamento da educação básica brasileira produziram efeitos significativos e peculiares no financiamento da educação do Estado da Bahia.

A vinculação de percentuais mínimos de receitas provenientes de impostos à manutenção e desenvolvimento do ensino, advinda da CF/88, se apresenta como um instrumento para a garantia do direito à educação. Apesar do Estado da Bahia, no período pesquisado (2009-2013), atender ao disposto na legislação em relação a esse aspecto, houve um decréscimo linear nos três primeiros anos (2009, 2010 e 2011) e um acréscimo considerável no último ano (2013) que superou os percentuais de todo o período. Este achado sugere a necessidade de investimentos em estudos mais específicos e aprofundados com o intuito de uma maior compreensão sobre o fenômeno.

Outra constatação referente às mudanças na política de financiamento da educação básica, em especial, aos efeitos causados pelo Fundeb, dizem respeito à superação dos valores aportados pelo Estado da Bahia no Fundo de âmbito estadual em relação aos valores recebidos, conforme o período analisado. Isto fortalece a tese de que o Fundeb se constitui em instrumento de cooperação entre os entes federados na oferta do ensino público.

Por fim, a definição do padrão mínimo de qualidade via patamar de investimento público direto em políticas educacionais como proporção do PIB explicitado no PNE 2014/2024 vislumbra alternativas oportunas para enfrentar os problemas históricos no financiamento da educação brasileira. Apesar disso, permanecem indefinidas as fontes de onde virão os recursos adicionais. No caso da Bahia, em 2013, seria necessária uma complementação da União ao Fundeb em patamar superior ao dobro da previsão da efetiva complementação naquele ano para garantir o padrão mínimo de qualidade via CAQi.

Apesar dos avanços e conquistas, o financiamento da educação básica brasileira em sua atual configuração está permeado de incertezas e desafios. Diante disso, a concretização do investimento público em educação, conforme padrões mínimos de qualidade para a superação das desigualdades regionais e o alcance de uma educação de melhor qualidade como direito de todos, torna-se uma incógnita.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica**. n. 1, 2013. Por que a União deve complementar o CAQi no PNE? São Paulo: FINEDUCA, 2013.
- BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 12 mai. 2016.
- _____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 15 mai. 2016.
- _____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26%2F06%2F2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>>. Acesso em: 20 mai. 2016.
- _____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. **Diário Oficial da União, Brasília**, 13 set. 1996.
- _____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Diário Oficial da União, Brasília**, 20 dez. 2006.
- _____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 29 jan. 2015.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 8/2010**. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4o da Lei no 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em 15 de março de 2015.
- BAHIA/TCE. **Relatório e Parecer Prévio do TCE sobre as Contas do Poder executivo**. Exercício 2013. Disponível em <http://www.tce.ba.gov.br/images/controle_externo/contas_de_governo/contas-de-governo-2013.pdf#page=221>. Acesso em 17 mai. 2016
- CARA, Daniel. Por Que 10% do PIB Para a Educação Pública? A Posição da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. **Educação em Revista**, Marília, v. 13, n. 1, p. 13-30, Jan./Jun. 2012.
- COSTA, Jean Mário Araújo. **A municipalização do ensino via cooperação entre entes federados: um estudo em dois municípios do território do sisal no semi-árido baiano**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesqui.** [online]. 2002, n.116, pp. 245-262.

FERNANDES, Francisco das Chagas. O Fundeb como política pública de financiamento da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 23-38, jan./jun. 2009.

MEC/FNDE. **Distribuição do Fundeb por Estado. 2009, 2010, 2011, 2012, 2013.**

Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/168-repasses-e-execucao-de-recursos?download=8029:repassede-recursos-distribuido-fundeb-por-estado-total>. Acesso em 08 jun. 2016.

PINTO, José Marcelino R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, 2007.

_____. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.22, p.197-227, 2006.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL (2000 – 2005)

Manuela Monteiro dos Santos Macêdo⁸³

Faní Quitéria Nascimento Rehem⁸⁴

Resumo

O presente trabalho é oriundo da experiência de Iniciação Científica (IC) da Universidade Estadual de Feira de Santana, que teve como base de análise uma pesquisa maior que visa demarcar o campo de produções acadêmicas em políticas educacionais no Brasil de 2000 a 2010, utilizando como fonte de investigação o Banco de dados da Capes. O objetivo deste é analisar as características das teses e dissertações produzidas no período de 2000 a 2005 nos programas de pós-graduação em educação, que têm como discussão as políticas educacionais para educação infantil. A metodologia utilizada está delimitada como “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”. A seleção para análise foi feita a partir dos seguintes descritores: Infantil, Infância e creche. As análises apontaram para a necessidade de ampliação das discussões nesse campo nos cursos de mestrado e doutorado ofertados pelas Universidades públicas.

Palavras-chave: Política Educacional. Produção Acadêmica. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A pesquisa – A Produção Acadêmica em Políticas Educacionais para Educação Infantil no Brasil (2000-2005), da qual originou este trabalho de Iniciação Científica (IC) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – Fapesb, tem por base uma pesquisa maior que buscou demarcar o campo de produções acadêmicas em políticas educacionais no Brasil de 2000 a 2010, utilizando como fonte de investigação o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), contando com 1.305 produções sobre o referido campo. O objetivo deste trabalho é de analisar as características das teses e dissertações que tenham a educação infantil como temática, produzidas no período de 2000 a 2005 nos programas de pós-graduação em educação e identificar as principais tendências dessa produção, indicando possíveis contribuições e lacunas na tentativa de constituir um campo de estudo em políticas educacionais para educação infantil.

⁸³ Bolsista FAPESB, Graduanda em Licenciatura em Pedagogia. Universidade Estadual de Feira de Santana. manuelamacedo@gmail.com

⁸⁴ Orientadora. Doutora em Política Social, Professor do Departamento de Educação. Universidade Estadual de Feira de Santana. fanirehem@gmail.com

Para a organização do banco de dados foram utilizadas como forma de seleção as seguintes características, ano de defesa e Instituição de Ensino Superior (IES), número de teses e dissertações (mestrado e doutorado), produção por IES, região de localização da IES, número de trabalhos por estado, e análise e classificação dos resumos, para o qual necessitou-se da definição dos seguintes descritores: Infantil, Infância e Creche.

A pesquisa utilizou como critério de análise os trabalhos de programas de pós-graduação em educação que alcançaram nota igual ou superior a cinco na avaliação trienal (2010) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para tanto, priorizamos as teses e dissertações dos programas de pós-graduação das seguintes instituições: PUC/RJ, UERJ, UFMG, PUC/RS, UFF, UFSCAR, UNISINOS, USP, PUC/SP, UFES, UFG, UFPEL, UFPR, UFRGS, UFRJ, UFRN, UFSCAR, UFU, UNESP/MAR, UNICAMP, UNIMEP, FEUSP. Destas 22 instituições de ensino, somente 14 delas apresentam produções sobre políticas educacionais para educação infantil, sendo elas: PUC/RJ, UERJ, UFMG, UFF, UNISINOS, UFES, UFG, UFPR, UFRGS, UFRJ, UNESP/MAR, UNICAMP, UNIMEP, FEUSP.

O presente trabalho está situado no campo de pesquisa de caráter delimitado como “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”, que por sua abrangência propicia uma visão das discussões que tem ganhado destaque nas produções acadêmicas nos programas de pós-graduação. Segundo Romanowski e Ens (2006, p.38) “a realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais”.

A abordagem é de natureza qualitativa que, embora tenha por base a quantidade de produção das discussões no campo das políticas educacionais para educação infantil, a ênfase recai na qualidade dos resumos, tomando como direção as abordagens teóricas sobre o tema. A opção feita por um estudo qualitativo deve-se à possibilidade de produzir descrições mais densas e profundas do objeto de estudo, em que demonstrando a quantidade de defesas, poderá permitir a construção de um banco de dados que revelam a configuração do presente campo. Os critérios de organização do trabalho foram preestabelecidos pelo grupo de pesquisadoras, almejando expor os conhecimentos produzidos por este trabalho, bem como de contribuir para ampliação da compreensão sobre as características e os contornos que a produção acadêmica em políticas educacionais para educação infantil vem assumindo nas últimas décadas no Brasil, com vistas à construção do campo de estudo que possa servir de referência para novas pesquisas sobre a temática.

Na primeira parte do texto nos detemos às leituras sobre o tema, utilizando como base os estudos de Arce (2001), Arretche (2003), Del Priore (1991), Ferreira (2002), Kuhlmann Jr. (1998), Hofling (2001), Penn (2002), Shiroma, Campos e Garcia (2005), Rehem (2013), Rocha (1999), Rosemberg (2002), os quais têm discutido e problematizado sobre a educação infantil, analisando documentos oficiais, bem como seu contexto histórico e análise da produção acadêmica.

Arce (2001) defende uma análise da formação de professores para educação infantil numa perspectiva histórica das políticas públicas, a partir da concepção de liberdade de escolha/individual, a qual submete os sujeitos às leis do mercado capitalista, promovendo um aligeiramento na formação, a partir da descredibilidade dos órgãos públicos, colocando os sujeitos como incompetentes, descomprometidos. Hofling (2001) considera a influência do neoliberalismo na educação, bem como a função reguladora do Estado, exercida através de seus mecanismos, sendo a escola um deles. Nos dois primeiros capítulos de sua tese de doutorado, Rehem (2013) traz uma abordagem histórica das políticas sociais, infância e leis que embasam a educação infantil e as tensões, avanços e retrocesso das políticas públicas, sinalizando uma forte presença dos organismos internacionais, que, muitas vezes, ditam as formas de ações do governo. Rosemberg (2002) analisa as políticas públicas para educação infantil a partir da influência dos organismos multilaterais, que acabam por desencadear uma “educação para a subalternidade”.

Na segundo parte expomos o levantamento dos dados sobre a produção acadêmica em políticas educacionais para educação infantil entre (2000-2005), a partir da análise das produções defendidas nesse período, demonstrando a necessidade de mais abordagens acadêmicas.

Na última encontram-se as nossas considerações a respeito deste trabalho de pesquisa, nossas impressões e o valor do desenvolvimento da pesquisa no campo das produções acadêmicas em Políticas Educacionais para a Educação Infantil.

Os entrelaçamentos da construção do campo da política na educação infantil

Os estudos a respeito da educação infantil com a temática das políticas públicas é um campo de discussão recente, que requer ser esquadrihado. É preciso levar em conta que para a educação infantil se consolidar muita luta foi necessária e possibilitou grandes mudanças. Dentre estas mudanças destaca-se a concepção de criança, que passa de “tabula rasa” abordado por Del Priore (1991), a sujeito de direitos, quando Kuhlmann Junior (1998), ao

traçar a trajetória histórica da luta da sociedade para o atendimento e garantia aos direitos das crianças e mães trabalhadoras, destaca que a criação de creches e pré-escola, voltadas para o atendimento destes sujeitos, só foram efetivados através das mobilizações dos movimentos sociais, dos sindicatos, dos intelectuais.

A Constituição Federal de 1988 assegura às crianças o direito à educação, saúde e lazer. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – lei 8069/90 de 13 de julho de 1990 e a Lei de Diretrizes e Base para Educação Nacional – LDB – 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 vêm confirmar os direitos das crianças à educação em nosso país. Estes marcos legais definem que a efetivação aos direitos das crianças deve ser realizada pelo Estado. É preciso ressaltar a existência de forças conservadoras que buscam a descontinuidade dessa efetivação. Isso mostra que a Educação Infantil em nosso país é um campo de tensões, marcado por avanços e retrocessos. Assim, de acordo com Rehem (2013, p. 59),

Defender a educação infantil como direito significa [...] entendê-la como fenômeno social, resultado de lutas históricas e pressões da classe trabalhadora, que envolve processos contraditórios nos quais a garantia legal não significa, necessariamente, a efetivação desses direitos. Por não ser algo dado, conforme define a Declaração Universal dos Direitos Humanos, nem naturalmente inerente aos sujeitos, resulta de exigências sociais, que a partir de grandes tensões conseguem estabelecer essas demandas num documento universal negociado entre nações.

As discussões teóricas de Rehem (2013), Arretche (2003), Rocha (1999), apontam a existência de lacunas teórico-metodológicas no campo da produção sobre políticas educacionais para a Educação Infantil, identificando a necessidade de análises das produções científicas relativa às políticas públicas para educação. Novas investigações precisam ser realizadas no intuito de ampliar o acesso à informação em todos os âmbitos de atuação na educação infantil. Pois, de acordo com Rehem (2013, p.30),

Em face da produção acadêmica nacional sobre a educação infantil constatamos que a centralidade dos trabalhos acentua-se sobre análises da prática, voltando-se mais para os estudos sobre as atividades pedagógicas do que para o contexto político.

A pesquisa no estado da arte permite levantar as fragilidades presentes no determinado campo de discussão. Este tipo de pesquisa na área da educação infantil é um movimento que surge a partir de 1990, levantando suas lacunas e necessidade de preenchimento para consolidação e credibilidade do campo em discussão (REHEM, 2013). No que concerne à abordagem de pesquisa no estado da arte autores como Ferreira (2002), Romanowski e Ens

(2006) defendem-na como estratégia de análise que tem a capacidade de apontar lacunas e diversos caminhos carentes de abordagem no meio acadêmico.

As pesquisas no estado da arte permitem questionar: o que se tem produzido? Qual o campo de discussão tem prevalecido em destaque? Quais as lacunas que ainda perduram? Assim, é necessário trazer à tona questões para delimitar não somente o campo da educação, mas as diversas áreas que compõem a educação sejam questões ligadas à gestão, currículo, formação de professores, políticas educacionais, entre outras. Nesta perspectiva,

O interesse por pesquisas que abordem “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia. (ROMANOWKI E ENS, 2006, p. 39-40).

Este movimento de pesquisa permite conhecer a construção histórica das políticas educacionais para educação infantil, possibilitando também desmembrar os engendramentos que permeiam as ações e propostas para esta etapa de ensino, no sentido de conhecer o papel do Estado, as forças participantes na criação das estratégias, o papel das políticas sociais, a materialização e as discussões e abordagens acadêmicas na área.

A influência dos postulados neoliberais tem suscitado muitas discussões sobre o que sua visão pode trazer para educação brasileira, principalmente a educação das crianças, sendo pertinente a análise dos documentos oficiais que regulamentam esta etapa de ensino, conforme foi feito por Arce (2001, p.277) em relação ao Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, elabora em 1998.

Assim como o Referencial para a formação do professor escamoteia a descaracterização do papel do professor como um intelectual, por meio da “elevação” do mesmo à categoria de prático-reflexivo, o RCNEI escamoteia o esvaziamento do conhecimento na escola, vendendo a falsa idéia de que o respeito a uma pseudo-diversidade cultural e a redução da educação escolar ao aprender a aprender garantiriam ao aluno a capacidade de construir seu próprio conhecimento no contato com os “modernos” meios de circulação de informações.

As indagações sobre o campo da produção em políticas educacionais para educação infantil precisam ganhar espaço nas discussões acadêmicas, pois é através dessas elaborações que se amplia o repertório sobre a educação. Nesta perspectiva, as pesquisas dão possibilidade

de indicar as principais tendências, as bases teóricas que são as inferências dos pensadores, as suas novas configurações dentro do campo teórico e das políticas públicas.

Compreender as políticas públicas implica compreender que existem ideologias impressas por trás dos discursos e das defesas feitas. Essa compreensão demonstra a concepção do sujeito sobre um determinado tema. Entendendo esta implicação, Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 434) abordam a importância da análise do discurso, defendidos por Bowe e Ball (1992), a partir de contextos, sendo os seguintes: contexto de influência, que são as disputas envolvidas para a definição e propósitos da educação; contexto de produção de textos, o qual parte dos anseios da sociedade em geral adequando o texto para a leitura; contexto da prática, que diz respeito às políticas de uma determinada área, no caso aqui, a educação. Ainda sobre análise do discurso Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 435) ressaltam a existência de um trabalho posterior ao Ball (1994) o qual destaca mais dois contextos como importantes para análise do discurso político, o Contexto de resultados, que são os efeitos de uma determinada política; e o Contexto das estratégias políticas, o qual levantaria efetivamente os problemas diagnosticados sobre a aplicação das políticas.

Desta forma, para analisar os textos sobre políticas, no caso aqui a produção acadêmica, é preciso um domínio da compreensão intertextual para entender as formas implícitas e explícitas presentes no texto. Cabendo assim um olhar mais crítico e reflexivo, buscando revelar as abordagens recorrentes, pois as elaborações dão uma ênfase maior ao confronto entre a teoria e a prática, deixando de lado as análises das produções sobre as políticas ou de uma política específica, no caso das políticas educacionais para educação infantil.

Os dados da pesquisa

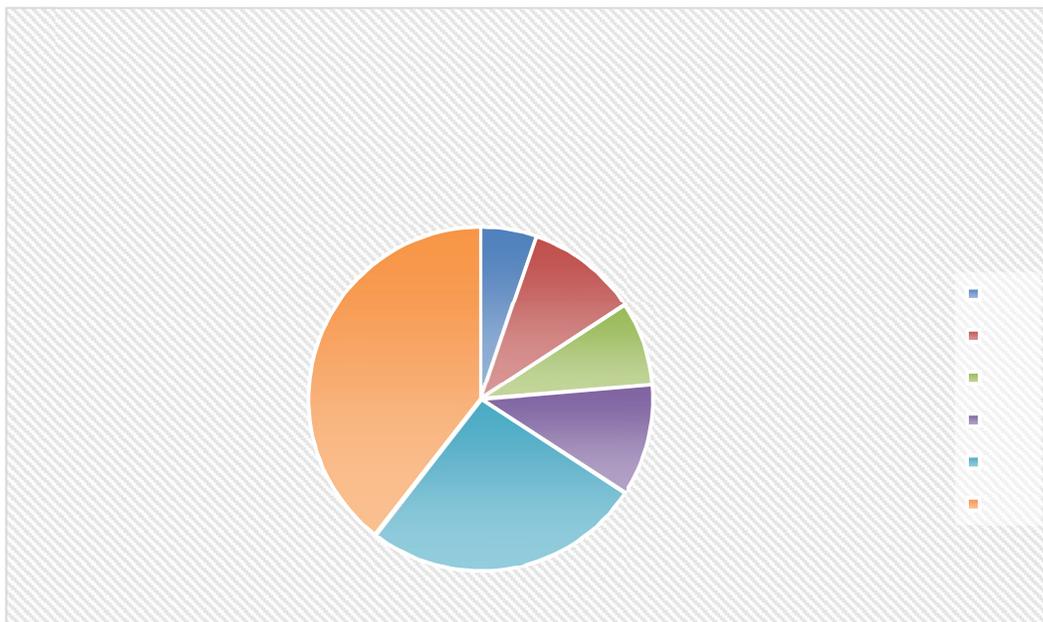
A base de dados para esta investigação advém de trabalhos acadêmicos que versam sobre as políticas educacionais para a educação infantil. O material utilizado na pesquisa é proveniente de outra pesquisa maior que traçou o quadro das produções em políticas educacionais em âmbito nacional, colocando-as por eixo de discussão, dividindo em nove (9) eixos as produções das instituições de ensino superior no Brasil, dispostos da seguinte maneira: Eixo 1 - Organização da educação, planejamento da educação, administração da educação, gestão da educação; Eixo 2 - Avaliação em larga escala e avaliação institucional; Eixo 3 - Qualidade da educação, qualidade de ensino; Eixo 4 - Reformas educacionais, neoliberalismo na educação, terceiro setor e organizações sociais na educação, Estado e

reformas educacionais, análise e avaliação de políticas educacionais; Eixo 5 - Políticas de Formação de professor, carreira docente; Eixo 6 - Financiamento da educação, controle social do financiamento da educação; Eixo 7 - Abordagens teórico-metodológicas em pesquisas sobre políticas educacionais;

Eixo 8 - Análise e avaliação de Programas e projetos no campo educacional; Eixo 9 - Políticas inclusivas. Na coleta e análise dos dados foram observados que dois eixos que não possuíam produções sobre a temática educação infantil, o eixo 2 – avaliação em larga escala e avaliação institucional; e o eixo 7 - abordagens teórico-metodológicas em pesquisas sobre políticas educacionais.

A organização dos dados sobre a produção acadêmica de 2000 a 2005 revelou a existência de 38 produções sobre políticas educacionais para educação infantil. Após análises do material, observamos que por ano de produções acadêmicas, de 2000 a 2003 foram pequenas, em média de 2 a 4 produções, e em 2004 e 2005 houve um aumento significativo, passando para 10 e 15 produções, respectivamente, conforme mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 1 - A Produção Acadêmica Em Educacionais Para Educação Infantil POLÍTICAS NO BRASIL (2000)



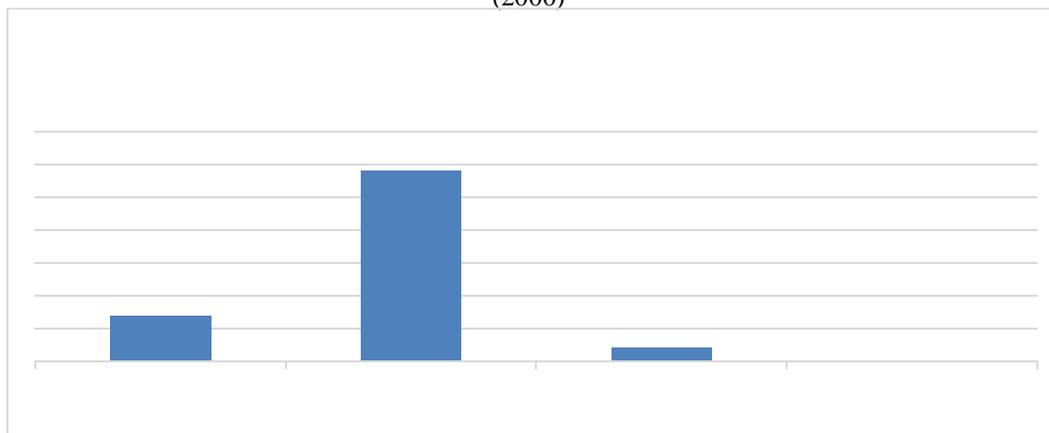
Isto nos permite refletir sobre os fatores internos e externos que têm colaborado para o aumento das produções na área de políticas educacionais para a educação nos anos de 2004 a 2005. Considerando o crescimento do campo de discussão acadêmica voltados para políticas

públicas, é preciso entender que toda demanda discursiva emerge de fatores relevantes, portanto é necessário conhecer esses dispositivos que tem impulsionado o aumento das discussões sobre o presente tema, é nesta perspectiva que Arretche (2003, p. 7) aborda:

O crescente interesse por essa temática está diretamente relacionado às mudanças recentes da sociedade brasileira. O intenso processo de inovação e experimentação em programas governamentais – resultado em grande parte da competição eleitoral, da autonomia dos governos locais, bem como dos programas de reforma do Estado -, assim como as oportunidades abertas à participação nas mais diversas políticas setoriais – seja pelo acesso de segmentos tradicionalmente excluídos a cargos eletivos, seja por inúmeras novas modalidades de representação de interesse – despertam não apenas uma enorme curiosidade sobre os “micro” mecanismos de funcionamento do Estado brasileiro, como também revelaram o grande desconhecimento sobre sua operação e impacto efetivo.

Conhecer as instituições que mais produziram sobre educação infantil, possibilita a compreensão da produção realizada dentro de cada período de 2000 a 2005, demarcando os anos que obtiveram uma maior quantidade de trabalhos acadêmicos na área, bem como a prevalência de uma maior produção acadêmica por Instituição de Ensino Superior - IES. De acordo com análises das produções acadêmicas em políticas educacionais para educação infantil o cenário brasileiro está geograficamente assim conformado:

Gráfico 2 - A produção acadêmica em políticas educacionais para educação infantil no Brasil (2000)

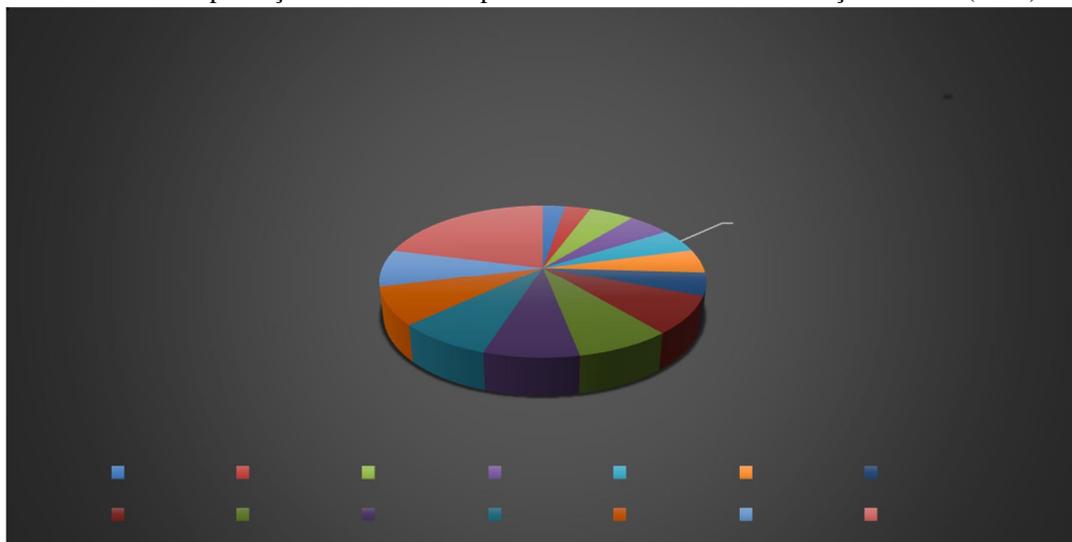


Nas regiões Norte e Nordeste não há produções catalogadas. As mesmas têm se sedimentado no Sul, Centro-Oeste e Sudeste, das quais esta última tem uma diferença significativa em relação às demais. Este fator se deu por conta do critério de seleção da pesquisa maior, que utilizou a média superior ou igual a 5,0 na avaliação trienal da CAPES em 2010, para os cursos de mestrado e doutorado ofertados pelas universidades públicas. E como esta pesquisa teve como fonte o banco de dados esta seleção, para a análise da produção

acadêmica em políticas educacionais para educação infantil, as regiões Norte e Nordeste ficaram fora das discussões.

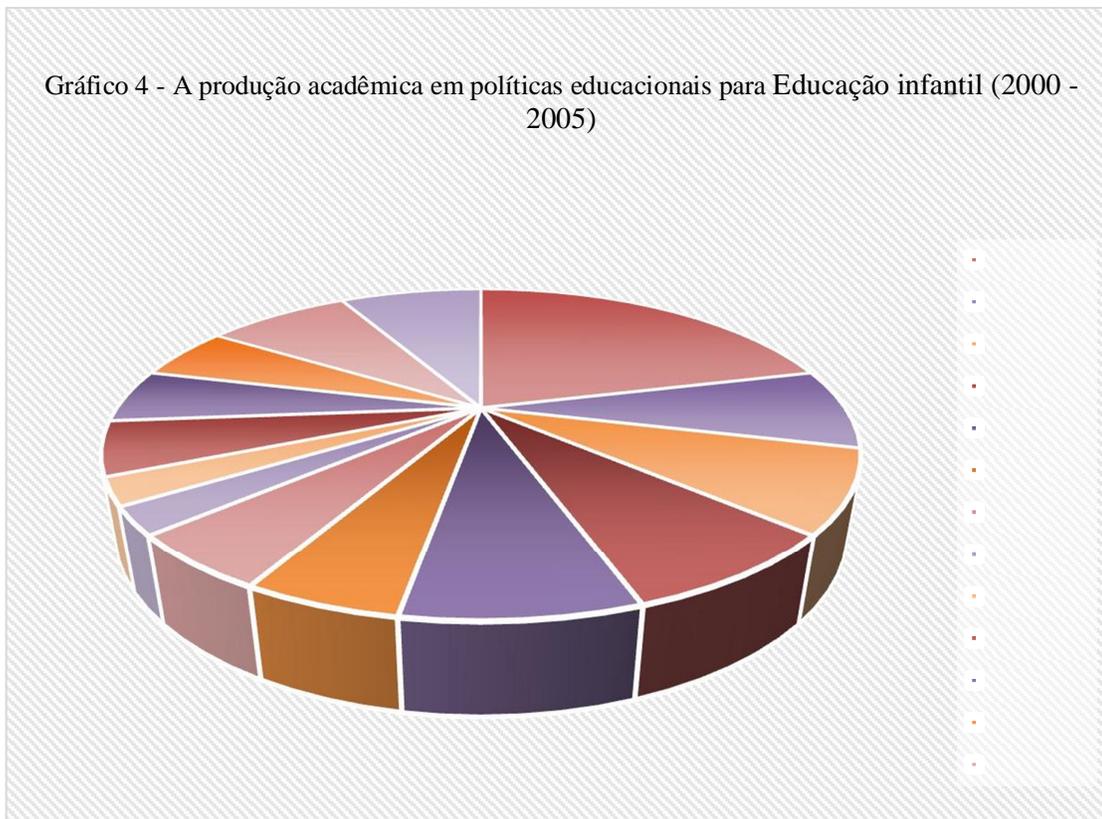
As investigações, segundo porcentagem por instituição de ensino se agrupam da seguinte forma:

Gráfico 3 - A produção acadêmica em políticas educacionais ara educação infantil (2000)



O gráfico abaixo demonstra como as defesas de mestrado e doutorado estão agrupados por Instituição de Ensino Superior (IES); em termo de quantidade de produções. Sendo o agrupamento em números de produções por instituição de ensino como exposto:

Gráfico 4 - A produção acadêmica em políticas educacionais para Educação infantil (2000 - 2005)



No que concerne às produções acadêmicas, teses e dissertações delimitadas no decorrer do trabalho, observou-se que houve uma diferença significativa entre as defesas, como explicitado abaixo:

Gráfico 5 - A produção acadêmica em políticas educacionais para educação infantil (2000)



O quadro acima revelou a pouca quantidade das discussões no âmbito das políticas educacionais para educação infantil, que foram realizadas entre 2000 e 2005. isto é reafirmado por Rocha (1999), que destaca a fragilidade, no que concerne a quantidade de defesas de teses

e dissertações na área de educação infantil, ao analisar as produções dos anos de 1983-1996, demonstrando assim que muita coisa não mudou. É necessário pensar, problematizar e levantar alternativas para incentivar o crescimento das abordagens acadêmicas para educação infantil, no âmbito das políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho revela a importância da pesquisa denominada estado da arte devido ao alcance em apontar lacunas, organizar discussões e análise histórica, bem como revela o quanto se precisa avançar no campo das discussões acadêmicas sobre políticas educacionais para educação infantil. O pouco tempo da existência de pesquisas que visam desmembrar as abordagens em uma determinada área, no caso da educação infantil, precisa ser levado em conta, nas produções acadêmicas, teses e dissertações, bem como nas instituições de ensino Superior que devem incentivar, problematizar e refletir sobre o que tem sido defendido pelos seus intelectuais.

A política pública, enquanto efetivação dos anseios da sociedade precisa ganhar um olhar mais denso da sociedade acadêmica, no sentido de discuti-la problematizando, levantando lacunas, apontando equívocos, e propondo possíveis soluções para eventuais problemáticas. Nessa perspectiva, as análises aqui destacadas confirmam que o meio acadêmico não tem dado tanta importância às discussões sobre políticas educacionais para educação infantil, centralizando conforme indicam Rocha (1999), Arce (2001), Arretche (2003), Rehem (2013), Jacomini e Silva (2016) os estudos sobre a teoria e a prática. Estes autores apontam a necessidade de ampliação das discussões e análises sobre as políticas educacionais em nosso país.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. **Compre o Kit Neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

ARRETCHÉ, Marta. **Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas**. RBCS Vol. 18 nº. 51 fevereiro/2003.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil: Jesuítas e as crianças no Brasil Quinhentistas**. Contexto: São Paulo, 1991--(Caminhos da história).

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

JACOMINI, Márcia Aparecida; SILVA, Antonia Almeida. A pós-graduação e a pesquisa sobre/na educação básica: relações e proposições. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, Ahead of print, abr. 2016. <<<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201604143113>>

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998, p.197- 2009.

MAINARDES, Jefferson. **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.

_____. Disponível em <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34/10> acesso em 20 de maio de 2016

PENN, Hellen. Primeira Infância: A visão do Banco Mundial. **Caderno de Pesquisa** nº 115, p.7-24, mar/2002. Tradução de Fúlvia Rosemberg.

REHEM, Faní Quitéria Nascimento. **“Coisa de pobre”**: A política de educação infantil em Feira de Santana – Bahia (2001-2008). Tese de Doutorado. Brasília: UNB, 2013.

_____. Disponível: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15047/1/2013_FaniQuiteriaNascimentoRehem.pdf acesso em 28 Janeiro de 2016.

ROCHA, Eliosa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Campinas, SP, 1998.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, mar. 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: LIMITES E POSSIBILIDADES DE CUMPRIMENTO DO PISO SALARIAL NACIONAL

Eliara Cristina Nogueira da Silva Teixeira⁸⁵

Cláudio Pinto Nunes⁸⁶

Resumo

Este artigo versa sobre o financiamento da educação no Brasil e objetiva propiciar a compreensão de que as políticas públicas implantadas no País, bem como, as novas políticas e/ou ações a serem implementadas necessitam ser sustentadas em uma base sólida de como é possível financiar estas ações. O Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) é um exemplo de política educacional que necessita de aporte financeiro para dar-lhe sustentação, visto que, desde a sua promulgação, as justificativas apresentadas por diversos entes federados para o seu não cumprimento esbarram-se na impossibilidade financeira. Depreende-se, pois, da pesquisa realizada que a ampliação de recursos a serem investidos no setor educacional no Brasil é uma necessidade urgente e implica: aporte de novos recursos financeiros; elevação para 10% do percentual do Produto Interno Bruto a ser investido neste setor social; execução da meta 20 do novo Plano Nacional de Educação e, principalmente da meta 17, de modo a alcançar o efetivo cumprimento da Lei do PSPN e conseqüente valorização docente, bem como, o almejado salto qualitativo na educação brasileira como um todo.

Palavras-chave: Financiamento da educação. Piso Salarial Docente. Aporte de novos recursos financeiros.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a ideia de educação enquanto uma obrigação, garantida efetivamente à população aparece desde o Império, quando algumas províncias declararam a obrigatoriedade do ensino primário. A questão do direito à educação também se fez presente nas diversas Constituições do país e a gratuidade, que aparece na Constituição Federal de 1824 colocou o Brasil entre os primeiros países do mundo onde a educação gratuita aparece na legislação, mas sem, no entanto, ser efetivamente transformada em política pública e garantida de fato à população. De forma mais abrangente ou restrita, as diversas Constituições brasileiras sempre fizeram referências à educação, mas é na Carta Magna de 1988 que a questão do direito à educação e a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, aparecem de forma mais ampla, a saber, nos artigos 6º, 205 e 208. Todavia, para a garantia da oferta do ensino público gratuito e de qualidade para todo e qualquer cidadão brasileiro, faz-se necessário contar com a disponibilidade de recursos públicos suficientes para dar sustentação às diversas políticas públicas educacionais e, na história da educação brasileira, nem sempre o poder público no

⁸⁵ PPGED/UESB edyaraegui@hotmail.com

⁸⁶ PPGED/UESB. claudionunesba@hotmail.com

Brasil enxergou a educação como um direito social que coaduna com o pleno exercício da cidadania.

Com a questão salarial do professor, o descaso e/ou a desresponsabilização do Estado brasileiro não foi diferente. Foram quase dois séculos de desvalorização para se chegar à Lei do Piso Salarial Profissional Nacional que é uma conquista resultante das mais emblemáticas lutas dos profissionais da educação básica brasileira na busca pelo reconhecimento social da profissão docente e pela isonomia salarial; muito embora ela tenha sido sancionada à quase uma década sem o aporte de recursos necessários à sua efetivação, o que tem provocado descontentamento aos educadores e embates entre estes e o poder público.

Assim, neste trabalho, que é resultado de um estudo de natureza exploratória de cunho bibliográfico e documental, debate-se a questão do financiamento da educação no Brasil, sua incorporação na legislação brasileira e a sua vinculação direta quando discutimos direito à educação, qualidade do ensino, carreira e salário docente. Também se discute sobre a Política de Fundos (Fundef e Fundeb) e a complexa sistemática de redistribuição de recursos entre Municípios e Estados, a complementação da União, os limites e possibilidades de sustentação do Piso Salarial Docente; e, finaliza destacando a vinculação dos recursos aplicados em educação a um percentual do Produto Interno Bruto (PIB) e a sua relação com o futuro da educação brasileira e com o efetivo cumprimento do piso salarial nacional atualmente.

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Da chegada dos jesuítas em 1534 à Constituição de 1934, onde se previu um percentual de impostos federais vinculados para educação e que podiam ser redistribuídos, a educação brasileira foi sustentada por três formas de financiamento: durante os primeiros 200 anos pelo sistema de auto-financiamento jesuítico; a partir de 1772 pelo “subsídio literário” que era um imposto cobrado aos donos de açougues e alambiques para pagamento das aulas régias e que perdurou “em tese até 1889 e na prática até 1931” (MONLEVADE, 1997, p.55) – este imposto resolveu a demanda por escola pública com a descentralização, isto é, com o compartilhamento da oferta com o poder local e com particulares, o que caracterizou como desresponsabilização do Poder Central com a educação; e, de 1834 até 1934, com o Imposto sobre Circulação de Mercadorias, atual ICMS, tributo criado para custear as escolas públicas e que contribuiu para o aumento das disparidades regionais, principalmente no que se refere à oferta do ensino público gratuito, pois enquanto os estados ricos localizados no Sudeste do

país, arrecadavam mais a ponto de cobrir toda a demanda, os do Nordeste, mais pobres, não atingiram 50% da cobertura.

O financiamento da educação por vinculação de recursos aparece no Brasil apenas nos períodos ditos democráticos (1934-1937; 1946; 1967; 1983 e 1988) e a desvinculação nos períodos autoritários (1937-1945; 1964-1985) e isso certamente comprometeu não só a garantia do direito e da gratuidade da educação, como também os salários e as condições de trabalho dos professores. Na Constituição Federal (CF) de 1934 previu-se um percentual de impostos federais vinculados para a educação, que poderiam ser redistribuídos, numa tentativa de equilibrar o atendimento da demanda por escola pública, mas na CF de 1937, com o Estado Novo, esta vinculação caiu, o que contribuiu para as diferenças gritantes entre os estados industrializados e os agrários. A CF de 1946 propôs a solução dessa questão por dupla via: pela descentralização, determinando que os Municípios invistam 20% dos tributos arrecadados em educação e, pelo subsídio indireto, através dos fundos FPM e FPE, que redistribuem o IR e o IPI, arrecadados nos estados mais ricos, e que também deve ser aplicado 20% em educação. O que acontece da década de 1940 até 1988, por sua vez, já é considerado contemporâneo: a demanda por escolas primárias e secundárias cresce geometricamente e a arrecadação aritmeticamente, e os estados e municípios não podendo sustentar a situação, diminuem os salários dos professores, que diante das perdas salariais duplicam e/ou triplicam suas jornadas de trabalho. Com o advento da Constituição Federal de 1988, é fato que a educação brasileira passou a ter nova configuração no que diz respeito à organização e gestão do ensino e, principalmente, ao seu financiamento, com maior participação dos entes federados na arrecadação tributária, consolidando o federalismo no Brasil. Todavia, as mudanças ocorridas não foram suficientes para correção da dívida histórica que o Brasil tinha e tem com a educação, retratada pela existência de milhões de adultos analfabetos que não tiveram acesso à escola na idade certa.

Assim, tendo em vista a universalização do atendimento escolar e a erradicação do analfabetismo, a Carta Magna do país estipulou no artigo 60 das Disposições Transitórias que, nos dez primeiros anos (1988-1998), os diversos entes federados deveriam gastar pelo menos 50% dos percentuais mínimos arrecadados por eles e destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), no cumprimento dessas metas; mas, não foi o que aconteceu. De acordo Monlevade (1997), a União investia os seus 18% cada vez mais no Ensino Superior e cada vez menos no ensino fundamental, além de cortar 20% dos 18% para um Fundo Social de Emergência, quando da inauguração do Plano Real, comprometendo os FPM e FPE. Complementando a crise que se agravou, inexistia no país um Plano Nacional de

Educação e uma liderança da União para ordenar os gastos da educação, o que levou os estados e municípios a pensar políticas próprias para enfrentar a sobrecarga, as despesas e os desafios da demanda. A palavra de ordem nesse momento foi a municipalização do ensino, que gerou algumas controvérsias: para alguns municípios de estados como São Paulo, Minas Gerais e Paraná, onde tinham pouco alunos no ensino fundamental, sobravam recursos; já os municípios do Nordeste, onde as redes municipais mal se sustentavam com os recursos escassos, pagando salários bem inferiores ao mínimo nacional para os seus professores, a municipalização não se configurara como solução viável.

É no contexto apresentado, que se realizam no Fórum Permanente de Valorização do Magistério, estudos com o objetivo de resolver o problema da desvalorização salarial do professor, propondo a viabilização de “um Piso Salarial Profissional Nacional, através da articulação das receitas da União, Estados e Municípios através de Fundos” (MONLEVADE, 1997, p.65). E, no ano de 1994, dois importantes instrumentos foram feitos, o Acordo Nacional e o Pacto Nacional pela Valorização do Magistério e pela Qualidade do Ensino, onde União, Estados e Municípios se comprometiam a garantir um piso nacional de R\$ 300,00 por 40 horas semanais aos professores com 75% da carga horária na docência direta com alunos. Contudo, após a posse do presidente Fernando Henrique Cardoso em janeiro de 1995, o ministro da educação Paulo Renato Souza, não considerou o Piso salarial nacional como um insumo importante para solução dos problemas detectados no Fórum, mas propôs a criação de Fundos Estaduais, que objetivava o equilíbrio das destinações de verbas vinculadas às redes estaduais e municipais de cada estado, pelo critério da disponibilidade de recursos proporcionais ao número de matrículas de cada rede. No ano seguinte (1996), oito anos após a promulgação da CF/88, onde pouco do que propunha a referida lei tinha se efetivado, foi criada a Emenda Constitucional (EC) n.º14/96 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e que trouxe modificações ao texto do artigo 60 da CF/88 no que se refere à universalização do ensino e à remuneração do professor.

A POLÍTICA DE FUNDOS (FUNDEF / FUNDEB) DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A SISTEMÁTICA DE REDISTRIBUIÇÃO DE RECURSOS

A ideia da constituição de um fundo de recursos financeiros para o financiamento da educação no Brasil remonta à década de 1960, a partir do educador Anísio Teixeira. As

contribuições do educador para a criação da política de fundos no Brasil encontram-se no livro *Educação um direito*, publicado em 1968, onde ele fez uma análise sobre a CF de 1946 no que se refere aos percentuais mínimos estabelecidos na época (10% União e 20% Estados e Municípios) para serem aplicados no financiamento da educação brasileira, afirmando que estes recursos deveriam ser utilizados de forma solidária entre os entes federados por meio da criação de um fundo que os contivessem, podendo ser utilizados na diminuição das desigualdades econômicas e, principalmente, da desigualdade cultural que levariam à formação desigual dos alunos.

O Fundef era composto de parte dos recursos vinculados pela Constituição (15% do FPE, do FPM, do ICMS, do IPI-Exp e da Desoneração de Exportações - Lei Kandir) e que deveriam ser aplicados exclusivamente no ensino fundamental. Esse fundo era constituído em cada Estado e o seu objetivo era redistribuir os recursos, retirando-os de alguns municípios e remetendo-os para outros, como meio de uniformizar o valor aplicado por aluno dentro daquele Estado, no ensino fundamental. O valor-aluno, por sua vez, era divulgado pelo governo federal, que tinha o dever de suplementar os recursos caso algum Estado não atingisse esse valor mínimo anual por aluno estabelecido. Com relação à questão do valor aluno/anual, estudiosos do assunto, como Davies (1998) e Monlevade e Ferreira (1997) criticaram os valores divulgados nos anos posteriores à promulgação da Lei 9.424/1996, que instituiu o Fundef. O artigo 6º estipulou que, exceto o primeiro de vigência do Fundo em que o valor mínimo anual por aluno deveria ser R\$ 300,00, nos anos posteriores o valor anual seria fixado por ato do Presidente da República e não poderia ser inferior à previsão da receita total do fundo e a matrícula total dos alunos do Ensino Fundamental do ano anterior, acrescida da estimativa de matrícula. Todavia, Monlevade e Ferreira (1997), numa análise feita no ano de 1998, afirmam que, embora o Ministério da Fazenda tivesse projetado valores da arrecadação total do fundo e da matrícula de alunos que resultasse num valor mínimo correspondente a R\$ 423,07, o governo federal divulgara o valor mínimo como sendo R\$ 315,00, descumprindo o estabelecido na lei.

Com relação à subvinculação de recursos, o Fundef estipulou o mínimo de 60% de recursos do fundo para serem gastos com o pagamento dos profissionais do magistério e os 40% restantes com as atividades relacionadas ao MDE. Além disso, o Fundef tinha como objetivo o estabelecimento de recursos mínimos para o ensino fundamental, garantindo aos Estados e Distrito Federal que não apresentassem condições de cumprir o valor mínimo por aluno necessário para o estabelecimento de um padrão de qualidade, com recursos próprios, a complementação de recursos da União (art.5º). Entretanto, de acordo Rossinholi (2010), o

baixo valor complementado pela União ao Fundef não levaram à redução das desigualdades regionais originadas pelas diferenças de arrecadação entre os estados, mas, sim, o baixo comprometimento financeiro da União com a educação básica.

Para melhor retratar essa situação, vale destacar que a EC n.º14/96, também alterou o artigo 211 da CF/88, determinando a “atuação prioritária dos estados, no ensino fundamental e médio, e dos municípios, na educação infantil e no ensino fundamental, devendo a União agir complementarmente na educação básica” (BRASIL, 2007, art. 211). Essa alteração provocou um aligeiramento no processo de municipalização do Ensino Fundamental Regular (EFR), pois o critério para vinculação de recursos do Fundef era o número de alunos efetivamente matriculados no EFR. Entretanto, a municipalização induzida desencadeou algumas críticas, pois a maioria dos municípios brasileiros não possuíam condições adequadas, seja na parte física, administrativa ou na preparação docente para assumir um aumento tão rapidamente na quantidade de alunos. As críticas mais evidentes foram as relacionadas à preocupação excessiva da municipalização com o aumento de recursos financeiros e não com a melhor forma de oferecimento com o ensino fundamental.

Para Pinto (2002), o Fundef pouco acrescentou à situação inicial do financiamento da educação. Com a desresponsabilização da União, pouco se podia fazer para a redução das desigualdades regionais. Conforme Rossinholi (2010), em 2005, a participação de cada ente federado nas contribuições existentes ocorria da seguinte maneira: 94,2% para a União, 4,64% para os Estados e 1,14% para os municípios, sendo que as contribuições representavam 35,91% da receita tributária brasileira. Em outras palavras, a União teria capacidade financeira para melhor complementar os entes federados, de forma a promover, ao invés da redistribuição de recursos entre os estados e seus municípios, fazer uma redistribuição nacional, que seria mais justa; mas, de acordo a análise realizada por Castro e Duarte (2007) sobre a relação de gastos em educação, no período de 1995-2005, houve na verdade uma redução de 32,93% dos recursos aplicados pela União no ensino fundamental, enquanto os gastos municipais aumentaram em 127,43%.

Assim, embora a quase universalização do ensino fundamental fosse considerada um aspecto relevante do fundo, os aspectos negativos se sobressaíram mais, como: “o descaso originado em outros níveis de ensino, a desresponsabilização da União, baixos recursos existentes e incapacidade de redução das desigualdades regionais, a municipalização induzida e acelerada, além de problemas na gestão e controle do fundo [...]” (ROSSINHOLI, 2010, p. 80). E, foram esses aspectos que contribuíram e influenciaram na elaboração do seu

substitutivo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A EC 53/2006 que criou o Fundeb incorporou algumas críticas com relação ao antigo Fundef e outras não. Incluiu o parágrafo 5º ao artigo 211 da CF/88, reafirmando que a prioridade é o ensino regular, agora de toda a educação básica. Altera o § 5º do artigo 212, substituindo a referência ao ensino fundamental pela educação básica no recebimento do salário-educação; também inclui neste mesmo artigo, o parágrafo 6º, que estabelece cotas estaduais e municipais proporcionais ao número de alunos na distribuição do salário educação. Também altera no artigo 60 das Disposições Transitórias, o período de duração do novo fundo de financiamento da educação para 14 anos, bem como, a composição do mesmo. Os impostos que já faziam parte do Fundef têm seu percentual alterado de 15% para 20%, gradativamente, no prazo de três anos (16,66%, no primeiro ano; 18,33%, no segundo; e, 20% a partir do terceiro ano). Quanto à complementação da União, que a partir do quarto ano de vigência do Fundeb passou a ser o equivalente a 10% do valor total dos recursos do fundo, Rossinholi (2010) considera como ganho importante para a educação brasileira, pois se difere do texto proposto pelo Executivo inicialmente, onde os valores eram bem menores.

Para o pagamento dos profissionais do magistério, o Fundeb mantém a vinculação do percentual de 60% dos recursos do fundo para este fim, alterando apenas a redação visto que na EC 14/96, fazia referência ao pagamento apenas dos professores do ensino fundamental em efetiva docência. Além disso, fora estipulado prazo para fixar em lei específica, o piso salarial nacional, além de reiterar a obrigação de planos de carreira e remuneração, com capacitação profissional através da formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Sobre essa suposta valorização, Davies (2008) afirma que é um equívoco achar que apenas aplicando o mínimo de 60% dos recursos do Fundeb para remuneração dos professores da educação básica resulta em sua valorização, pois o referido fundo não representa a totalidade dos recursos vinculados à educação, ficando de fora o salário-educação, os 25% dos impostos municipais próprios (IPTU, ISS, ITBI) e do IR dos servidores municipais, etc.

O panorama apresentado sobre os fundos de financiamento da educação permitiu concluir que estes trouxeram poucos recursos novos à educação brasileira, uma vez que apenas promoveu a redistribuição, entre governo estadual e prefeituras, de recursos provenientes de impostos antes já vinculados à manutenção e desenvolvimento da educação (MDE). Segundo Davies (2008), os únicos recursos novos foram os da complementação federal, considerados pelo autor, insignificantes no Fundef (1% da receita nacional em 2006) e muito pouco no Fundeb (menos 5% da receita nacional em 2007 e 10% a partir de 2010).

Entretanto, vale ressaltar, que o valor estimado para o Fundeb em 2010 era de cinco bilhões de reais, considerado inferior ao que a União retirava da educação através da Desvinculação de Receitas da União (DRU), mecanismo que permite ao governo federal usar livremente 20% de todos os tributos federais vinculados por lei a fundos ou despesas. Ou seja, na prática, a DRU permite que o governo aplique os recursos destinados a áreas como educação, saúde e previdência social em qualquer despesa considerada prioritária e na formação de superávit primário, possibilitando também o manejo de recursos para o pagamento de juros da dívida pública. A situação exposta deixa claro que a complementação da União aos Estados e municípios, no período citado, ficou neutralizada pelo valor que o governo federal retirava (e ainda retira) da educação com a DRU. E, finalmente, entre as fragilidades apresentadas com relação à política de Fundos, estão as poucas chances de um salto significativo na melhoria salarial dos professores, uma vez que alguns municípios perderam com os fundos.

O PISO SALARIAL NACIONAL PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O SEU FINANCIAMENTO

Segundo Vieira (2010) a pergunta determinante que se buscou responder e reforçou a criação da Emenda Constitucional n.º 53/2006 que alterou os artigos 206 da CF/88 e o artigo 60 das Disposições Transitórias da mesma Constituição, que remetem à Lei do Piso, foi: “como, atualmente, estados e municípios fixam vencimentos iniciais de carreiras?” (p.72-73). Conforme a autora, na maioria dos casos, os recursos financeiros eram repartidos desigualmente entre os servidores municipais, com professores recebendo até 100 vezes menos que outros servidores com o mesmo tempo de escolaridade. A autora ainda pontua que no período que antecedeu à aprovação da Lei do PSPN, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) elencou alguns aspectos a serem considerados na fixação do Piso salarial, evidenciando, principalmente a relevância das fontes de financiamento para a composição do Piso, o que exige da União não apenas a complementação que esta fará aos estados que não alcançarem os valores mínimos do custo aluno anual, mas que, sobretudo, faça aportes financeiros específicos para garanti-lo.

Quanto ao processo de instituição do PSPN, Vieira (2013) afirma que este não transcorreria pacificamente no Congresso Nacional nem entre gestores, o que pode ser confirmado pelas inúmeras mudanças no texto do Projeto de Lei (PL) n.º 619/2007 encaminhado pelo Executivo antes da aprovação da Lei n.º 11.738/2008; bem como, após a sanção da mesma, pela Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) impetrada por seis

estados brasileiros. Embora as dificuldades citadas tenham tumultuado o processo, o PL que institui o PSPN foi unanimemente aprovado pelo parlamento brasileiro; unanimidade, que segundo a autora funcionou apenas no plano discursivo, pois no plano real, não se materializou devido aos percalços relacionados à política de aporte de recursos: eram poucas as “alternativas de aumento de arrecadação fora de uma negociação da dívida interna e de uma reforma tributária que taxe o capital, o fluxo financeiro e as fortunas para que o Estado amplie os investimentos em políticas públicas” (VIEIRA, 2013, p. 201).

Vieira (2013) também afirma que na conjuntura houve a preocupação com a necessidade de adotar estratégias para prever mecanismos de financiamento para colocar o Piso na agenda nacional, ou seja, durante o processo de discussão da implantação da Lei, os principais interessados já sabiam dos impasses que acabaram se apresentando, mesmo assim prosseguiram sem a alocação de recursos necessários para dar sustentação a esta política pública que tem grande potencial de valorização profissional e de incidência sobre a qualidade da educação.

Também é importante destacar que a instituição do PSPN só foi possível no esteio do Fundeb, fundo que apesar de diferenciar-se do antigo Fundef, trouxe poucos recursos tanto para o financiamento da educação quanto para dar sustentação ao cumprimento do piso salarial docente. Vale lembrar, que o Fundeb, principal fonte de financiamento da educação, tem o seu mecanismo de subvinculação de recursos assim determinado: 60% no mínimo para pagamento dos/as professores/as e 40% para outras despesas com ensino, como construção e reformas de escolas, transporte escolar, material didático, entre outros. Isto é, não se destina exclusivamente para pagamento do magistério. Apesar disso, de acordo as pesquisas realizadas pela CNM em 2011, os dados do SIOPE/2009 revelaram que os municípios destinaram 73,3% dos recursos do Fundo com o pagamento dos docentes e utilizaram 29,1% dos investimentos municipais (FPM) com a manutenção e desenvolvimento da educação, demonstrando que estão acima do percentual mínimo determinado pela CF/88 que é de 25%.

Conforme evidenciado, o Estado brasileiro é o promotor da política pública, neste caso da Lei 11.738/2008, mas em muitos momentos ficou notória a falta de comprometimento deste com a complexa situação que o salário docente encontra-se atualmente. Ou seja, por diversas vezes se esquivou do problema atribuindo maiores responsabilidades aos municípios, que são detentores de menos recursos quando comparados ao montante acumulado pela União.

Desse modo, para que a Lei do Piso cumpra o objetivo maior a que se propõe que é a valorização docente através, principalmente, do recebimento de um salário condigno (quando

equiparado ao de outras profissões com formação equivalente), será necessário o esforço conjunto de todos, União, Estados e Municípios, para alcançá-lo, pois os desafios que estão postos à frente são grandes.

O primeiro e grande desafio que se coloca à União (Estado brasileiro) é a urgência de uma reforma tributária no país. Uma reforma pautada nos princípios da equidade, progressividade e capacidade contributiva a caminho da justiça social e fiscal, priorizando a justa redistribuição de renda. Não se trata aqui da criação de novos impostos que venham sobrecarregar ainda mais as classes menos favorecidas, mas que o Brasil passe a arrecadar impostos diretos, como o Imposto Territorial Rural (ITR) que incide sobre a propriedade de terra, o que tem provocado todos os anos, perda de bilhões de reais que poderiam consubstanciar políticas públicas educacionais com qualidade, como o pagamento do PSPN, entre outros serviços públicos sociais.

Outro importante desafio diz respeito à ampliação dos recursos que financiam o setor educacional no país, inclusive com a provisão de outras fontes de recursos, uma vez que o Fundeb, como se apresenta atualmente (insuficiente para dar sustentação ao PSPN), não poderá mais ser encarado como a “redenção” da educação básica (DAVIES, 2008). Para isso, os governos deverão eleger a educação pública como prioridade, aplicando-se mais que os percentuais mínimos determinados pela CF/88, no seu art. 212 (18% e 25% dos impostos, no caso da União, Distrito Federal, Estados e Municípios, respectivamente), bem como, trabalhar com afinco e em conjunto para o cumprimento da Meta 20 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), instituído pela Lei N.º 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL/2014), que trata do financiamento da educação brasileira; bem como para o cumprimento da Meta 17, que trata da melhoria do piso salarial nacional para o magistério público da educação básica, através da equiparação do seu rendimento médio ao dos demais profissionais com formação equivalente, até o final do sexto ano de vigência do plano. Entre as estratégias que irão assegurar o cumprimento dessa meta, está a estratégia 17.4, que propõe a ampliação da assistência financeira específica da União aos entes federados para implementar política de valorização docente, em particular o PSPN.

Finalmente, importa salientar, que o investimento que um país faz na educação pública é medido calculando-se o volume de recursos financeiros aplicados neste setor social como percentual do PIB. Assim, tendo em vista os desafios apresentados, pode-se concluir que o cumprimento dos mesmos exigirá um esforço coletivo dos governos (União, Distrito Federal, Estados e Municípios), de modo a incrementar os recursos educacionais para o equivalente a 10% do PIB, provando que de fato a educação é prioridade em suas agendas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário apresentado ao longo desse estudo sobre o pouco investimento brasileiro na educação pública e na valorização docente pode ainda ser ratificado no levantamento realizado em 2014 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, onde o Brasil ocupa o penúltimo lugar no ranking dos 35 países pesquisados que mais investem em educação, sendo o seu investimento por aluno e no salário docente ao ano, três vezes menos que a média anual dos países da OCDE. E, obviamente, esse baixo investimento (5,6% do PIB) tem interferido diretamente na qualidade do ensino oferecido, bem como na desvalorização docente. Diante do exposto, é forçoso afirmar que o país não poderá mais postergar a ampliação de recursos financeiros necessários à melhoria da qualidade do ensino brasileiro e ao efetivo cumprimento de políticas educacionais voltadas para este fim, como o PNE 2014-2024 e a Lei do Piso Salarial Nacional dos educadores brasileiros que possui grande potencial de valorização docente, sendo necessário para isso o esforço conjunto de todos os entes federados para alcançar a elevação para 10% do percentual do Produto Interno Bruto a ser investido neste setor social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 12/08/2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF: DOU, 1996a.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: DOU, 1996c.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF: DOU, 2006a.

BRASIL. **Lei N.º 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília: 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 12/08/2014.

BRASIL. Congresso. Câmara Federal. **Projeto de Lei nº 619**, de 28 de março de 2007. Regulamenta o art. 60, inciso III, alínea “e”, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 05 fev. 2015.

BRASIL. **Lei Federal n.º 11.738/2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em 12/08/2014.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, DOU de 26.6.2014 - Edição extra.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS. Educação. O piso salarial nacional do magistério público em debate. *Informativo CNM*, Brasília, DF, 2011.

DAVIES, Nicholas. Política fiscal golpeia política educacional. **Universidade e Sociedade** (Brasília), São Paulo - SP, v. VIII, n.15, p. 60-64, 1998.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB: a Redenção da Educação Básica?** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

MONLEVADE, João Antônio Cabral. Educação Pública no Brasil: **Contos & Descontos**. Ceilândia-DF: Idea Editora, 1997.

MONLEVADE, João Antônio Cabral; FERREIRA, E. **O Fundef e seus pecados capitais**. Ceilândia-DF: Idea Editora, 1997.

PINTO, José Marcelino Rezende. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995 a 2002). **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, nº 80, set. 2002.

ROSSINHOLI, Marisa. **Política de financiamento da educação básica no Brasil: do FUNDEF ao FUNDEB**. Brasília: Liber livro, 2010.

VIEIRA, Juçara Maria Dutra. **Piso Salarial nacional dos educadores: dois séculos de atraso**. 2ª ed. rev. – Brasília –DF: CNTE, LGE, 2010.

VIEIRA, Juçara Maria Dutra. **Piso salarial para os educadores brasileiros: quem toma partido?** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

**O DISCURSO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL EM
INSTRUMENTOS PÚBLICOS DE PLANEJAMENTO: O PLANO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO (PNE) 2014-2024 E O PLANO
PLURIANUAL (PPA) 2016-2019**

Luzinete Barbosa Lyrio⁸⁷

Renata Lorena Ribeiro⁸⁸

Wheliton Chiang Shung M. Ferreira⁸⁹

Resumo

A Educação Profissional é uma das prioridades na conjuntura política do Brasil contemporâneo. Embora presente desde os primeiros contatos com a colonização europeia, a Educação voltada ao trabalho tem sido o foco das últimas gestões, sendo apresentada já na própria definição de Educação na Constituição Federal e nos documentos do Governo Federal, hierarquicamente, elementares. Inicialmente, procurou-se rever o percurso histórico da Educação Profissional no Brasil e como foi construída a relação do homem com o trabalho até a sua concepção na contemporaneidade, que pressupõe o direito à Educação de qualidade e o direito ao trabalho como bens primordiais da sociedade. Segue-se com uma discussão reflexiva sobre o planejamento das políticas públicas através da participação democrática como meio de garantir a manutenção e a continuidade das conquistas sociais. Por fim, procurou-se discutir acerca do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e das diretrizes do Plano Plurianual (PPA) 2016-2019, definindo quais são as características mais relevantes destes textos na concepção de Educação Profissional. A metodologia que estrutura esta pesquisa baseia-se na Análise do Discurso, na abordagem de ORLANDI (2001), cujas etapas são 1) análise da superfície linguística (considerando-se “texto” como sinônimo de “discurso”), numa tentativa de descrever qual a estrutura do enunciado que trata do tema em questão; 2) análise do objeto discursivo, na qual se procura elucidar em que contexto se produziu o enunciado e 3) análise do processo discursivo, momento este que atribui a toda a sociedade o papel de construir os seus sentidos. Como resultado, espera-se verificar como os textos das políticas públicas atuais se posicionam quanto à garantia à Educação e ao trabalho adquiridas pela nação ao longo de sua história, além de procurar constatar se abrem espaço para que a sociedade continue a participar em seu constante processo de desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Profissional. Instrumentos de Planejamento. Discurso.

⁸⁷ Doutoranda do Programa de Desenvolvimento Regional e Urbano da Universidade Salvador (UNIFACS) Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Mestra em Desenvolvimento Regional e Urbano pela Universidade Salvador (UNIFACS). Graduada em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Formadora do Programa de Apoio à Educação Municipal (Proam), da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA). luzinetyrio@hotmail.com

⁸⁸ Mestranda no Programa de Desenvolvimento Regional e Urbano pela Universidade Salvador (UNIFACS). Especialista em Direito Ambiental pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Graduada em Direito pela Faculdade Batista Brasileira (FBB). renata7lorena@gmail.com

⁸⁹ Mestrando do Programa de Desenvolvimento Regional e Urbano da Universidade Salvador (UNIFACS). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Graduado em Letras pela Universidade Estadual da Bahia (UESC). Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). wheliton@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O percurso histórico da Educação Profissional no Brasil remonta ao início de sua colonização. Em um aspecto puramente descritivo, pode-se afirmar que houve uma transformação da concepção do ensino voltada unicamente às habilidades laborais para a construção da educação que une o fazer tecnológico, o científico e uma reflexão crítica da vida em sociedade. Uma vez que este processo reconfigurou suas diretrizes e estruturas de maneira acentuada, uma retrospectiva histórica seria bastante densa e extensa. Desta forma, procurou-se manter esta análise da Educação Profissional restrita à apresentação das concepções ideológicas que definem a relação entre educação e trabalho na sociedade brasileira contemporânea nos discursos dos instrumentos de políticas públicas fundamentais.

Conforme reza a Constituição Federal de 1988, dentre muitos outros aspectos, a educação e o trabalho são bens sociais de tal forma relevantes que norteiam todo o direcionamento do planejamento da estrutura da nação, como se lê no Art. 227,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2010, p. 1).

Outras referências a este tema são encontradas nos Art. 6º e 205, evidenciando-se o posicionamento oficial da prioridade do Estado. Portanto, ressalta-se, neste estudo, o termo “profissionalização”, aqui compreendido como toda história de formação do cidadão em atenção a suas vocações individuais, assim como sua inserção na coletividade, não se restringindo à aquisição ou à reprodução das técnicas do fazer laboral, tampouco a sua identidade baseada unicamente na reprodução dos meios de produção. Profissionalizar-se seria a apropriação pelo cidadão de um bem social já assegurado pela Lei, sendo que a observância constante contra os meios opressores e mecanicistas é uma atribuição de todas as instituições sociais.

Como conceituação de “trabalho”, buscou-se a abordagem de SOUZA JUNIOR (2010), que traz o discurso de Marx, afirmando que:

é uma atividade humana fundamental, pois é a partir do trabalho que se desenvolve toda a complexa rede de desdobramentos que envolvem a condição humana: desde

a produção dos produtos necessários para a satisfação das necessidades humanas concretas, o desenvolvimento e aperfeiçoamento da atividade, dos instrumentos utilizados, ao desenvolvimentos das próprias aptidões humanas, dos atributos humanos, inclusive dos sentidos humanos, da linguagem, da consciência, da sociabilidade, das representações humanas, por fim, a produção da cultura (SOUZA JUNIOR, 2010, p.59).

É neste contexto que o Plano Nacional de Educação aprovado em 2014 constitui-se como um dos instrumentos elementares para assegurar os meios de democratização do acesso à Educação e fomento a este novo paradigma da concepção do homem no trabalho. Apesar de ainda ser passível de reformulações e redefinições (as quais deveriam ser tratados em caráter de emergência, como se percebe nos debates em todas as instâncias da sociedade), evidencia-se um esforço para contemplar a formação para o trabalho e para a cidadania, como na Diretriz V, a qual define estes direitos como “valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”, já mencionados na Constituição. O Plano Nacional de Educação em análise é o do decênio 2014 a 2024.

Para a garantia de que se cumpram as prioridades do Governo, o Plano Plurianual (PPA) estabelece as metas específicas da sociedade em um período que corresponde ao mandato do Poder Executivo nacional: total de quatro anos, sendo que o primeiro corresponde à interseção com o governo anterior. O documento aqui exposto é o PPA 2016-2019. Desta forma, observa-se que o período de vigor do PNE corresponde a quase três PPAs, sendo que o compromisso da nação em garantir a sequência de ações exige um compromisso de constante participação de líderes e sociedade. Mas ainda que se possa perceber um avanço social no sentido de garantir a continuação das pautas há tanto estabelecidas nos documentos magnos do país, pode-se notar também que os problemas de planejamento do passado ainda reverberam na atualidade, devido a esta conjuntura de planejamento. E é por este motivo que a ênfase nesta pesquisa é no discurso que favorece as conquistas históricas das classes no contexto de formação da identidade do país.

Partindo do fato de que este artigo propõe-se a discutir sobre os textos dos documentos acima listados, optou-se por seguir a metodologia da Análise do Discurso, principalmente por esta considerar o discurso como resultado do processo histórico de formação dos sujeitos constituintes da sociedade. Desta forma, todas as condições que envolvem o contexto de produção do enunciado são relevantes. Aspectos como as relações de força e sentido, a ideologia, a paráfrase, a polissemia e muitos outros são considerados definidores e definitivos para que um estudo possa ser desenvolvido. Conforme ORLANDI,

[...] a Análise de Discurso visa à compreensão de como um sujeito simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa

compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura (ORLANDI, 2010, p. 26-27).

Como proposta de norte teórico, foi utilizada a abordagem de Eni Orlandi, em sua obra “Análise de discurso: princípios e procedimentos”, tanto por seus pressupostos conceituais quanto nas etapas metodológicas. Basicamente, são três os elementos a serem observados. Em primeira instância, a superfície linguística, ou seja, a leitura do enunciado e as estruturas que o compõem. Em seguida, parte-se para a análise do objeto discursivo, que apresenta o contexto de produção do enunciado e o que o sustenta enquanto discurso. Por último, chega-se à aproximação com o processo discursivo, quando são observados os construtos ideológicos e como eles permitem que o pesquisador identifique o que ainda não foi explicitado na mensagem.

Através das etapas acima, esta investigação partiu em busca da síntese de cada elemento estudado, listando tópicos para a discussão que se iniciam com o que há de mais evidente em seu discurso. O processo de planejamento e tomada de decisão nas políticas públicas, o PNE 2014-2024 e o PPA 2016-2019 compõem a parte inicial. Em seguida, foi realizada uma comparação entre o PNE e o PPA. A quinta sequência, partiu para a síntese do que seria, de fato, o conceito de Educação Profissional, pressupondo-se que os documentos em questão são aceitos pela sociedade democrática contemporânea. Por último, são tecidas algumas considerações finais que propõem temas a serem discutidos em outros estudos.

A REFLEXÃO NA CONSTRUÇÃO DA COLETIVIDADE: O PLANEJAMENTO E TOMADA DE DECISÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Em uma primeira análise das relações do homem com o trabalho visando à construção da coletividade consciente e respeitadora das diversidades de expressões, é feita uma análise sobre a necessidade da criação de metas e estratégias de planejamento que favoreçam uma construção também plural e acolhedora. Sobre este contexto, ressalta-se a importância da criação de metas e estratégias de desenvolvimento pautadas na construção participativa de todos os agentes sociais.

Ao se iniciar a discussão sobre o conceito de “plano”, pode-se afirmar que este deve representar a reação a situações de insatisfação e, por conseguinte, volta-se na direção da promoção de mudanças a partir de determinadas interpretações da realidade, dos problemas e

das suas causas, revendo valores, ideias, atitudes políticas e determinados projetos de sociedade.

Diante do exposto, é fundamental o planejamento de uma política pública. Segundo MATUS (1996),

Planejar significa pensar antes de agir, pensar sistematicamente, com método; explicar cada uma das possibilidades e analisar suas respectivas vantagens e desvantagens: propor-se objetivos. [...] O planejamento é a ferramenta para pensar e criar o futuro porque contribui com um modo de ver que ultrapassa as curvas do caminho e chega à fronteira da terra virgem ainda não – palmilhada e conquistada pelo hoje. [...] É, portanto uma ferramenta vital. Ou sabemos planejar ou estamos condenados à improvisação (MATUS, 1996 *apud* HUERTAS, 1996 p.12).

Constata-se, assim, que a atitude de planejar alude a processo de reflexão, de diálogos/debates e de análises sobre situações problemas apresentado no contexto de uma política social, principalmente, com a intencionalidade de encontrar soluções para minorar ou erradicar determinados problemas a um curto, médio ou longo prazo.

Na percepção de plano segundo AZEVEDO (2014),

O plano constitui uma expressão do planejamento, ferramenta usada pelas sociedades objetivando o alcance de metas estabelecidas para sua organização e desenvolvimento que nas políticas públicas guiam a ação governamental. Ou seja, planejar quer dizer selecionar diretrizes, estratégias, técnicas e modos de agir para que os governos busquem equacionar problemas por meio da intervenção e da regulação nos/dos setores sociais (AZEVEDO, 2014, p. 266).

A partir do momento em que se concebem as políticas públicas como um processo de construção reflexiva e de responsabilidade de todos os agentes sociais, chega-se a uma realidade em que o paradigma principal rompido é o de compreender-se através do despertar para os questionamentos.

Assim, no universo da Educação Profissional, pode-se considerar que não há coadjuvantes neste processo, apenas protagonistas nesta distribuição de seus participantes: representantes do povo, cidadãos das comunidades, organizações institucionais, setores públicos e privados, discentes, docentes, além de todos os outros profissionais da educação envolvidos, os quais são igualmente responsáveis pelo planejamento da distribuição das oportunidades de trabalho na sociedade.

A educação é concebida, portanto, como um patrimônio coletivo, um bem social cujas bases não se encontram nas extremidades, nas quais se encontram agrupamentos específicos.

Localiza-se no seu núcleo, onde está disposta a força de atração de todos os sentidos da coletividade.

A OPORTUNIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO TRABALHO: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) 2014-2024

O novo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, sancionado após quatro anos de tramitação entre Congresso e Senado, foi concebido como produto dos agentes políticos que visavam combater o desemprego e a exclusão social, dentre outras questões igualmente relevantes. Além da discussão do momento histórico no qual o país se encontra e suas capacidades de fazer a Educação, são traçadas metas e estratégias para alcançar os principais rumos do ensino no país.

Este Plano estruturou-se no momento em que a sociedade e as concepções pedagógicas buscam compreender-se, “em meio às transformações tecnológicas, às mudanças no mercado de trabalho e às alterações nos padrões culturais” CASTRO (2015, p. 100). E a partir do momento em que a sociedade percebe oportunidades de inserção no mercado de trabalho especializado, é reforçada a institucionalização nacional do desenvolvimento a partir da Educação.

Em uma leitura mais abrangente do PNE, pode-se notar que o assunto mais recorrente em relação à Educação Profissional é a democratização de seu acesso, principalmente nas menções a este segmento nas estratégias 3.7, 8.4, 9.11, 10.1-10, 11.1-14, 12.2 e 15.13. São discutidos alvos para a expansão, a diminuição da exclusão, formação continuada de docentes, melhoria da infraestrutura, qualidade do ensino dentre outras questões que trazem como fundamento uma educação com qualidade.

Ainda de acordo com CASTRO (2015, p. 100), ao discutirem a construção do PNE 2014-2024, ressaltam que “o papel da formação escolar de natureza profissional vem sendo amplamente questionado em diversos países, inclusive no Brasil”. Em tempos de reestruturação da própria identidade do homem moderno e da sociedade brasileira, não são poucos os conflitos com o que seria essencialmente educação para o trabalho, haja vista o histórico de exploração, subalternização e exclusão da sociedade brasileira. É justificada, portanto, a necessidade de concepção da Educação Profissional como principal elemento promotor da reflexão sobre o fazer tecnológico. Um dos principais sentidos da vida em sociedade é a constante discussão entre todos os agentes sociais sobre como as oportunidades

de especialização vocacional são dispostas, de modo que a apropriação destas é realizada no respeito ao seu percurso histórico.

A PARTICIPAÇÃO PÚBLICA NA CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE: O PLANO PLURIANUAL (PPA) 2016-2019

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 165, inciso I, II, III, define como competência do Poder Executivo (da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios) a elaboração do(a) Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA).

O Plano Plurianual (PPA) é uma lei elaborada no primeiro ano de mandato, entra em vigor no segundo ano e termina no primeiro ano do mandato seguinte, quando deverá ser elaborado outro PPA; tem a duração de quatro anos e deve ser um projeto de desenvolvimento de um plano de governo. Esta peça orçamentária estabelece as diretrizes, objetivos e metas para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada, conforme preconiza o art. 165 da Constituição Federal.

A Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) é cotada no primeiro semestre de cada ano (prévia da lei orçamentária). Contém diretrizes para elaboração do orçamento anual, metas e prioridades, incluindo as despesas de capital, proposta de alterações na legislação tributária e política de aplicação das agências financeiras de fomento. É a ligação entre o PPA e a LOA. É aprovada pelas Câmaras.

A Lei Orçamentária Anual (LOA) é o orçamento propriamente dito. Estabelece de maneira detalhada a estimativa de toda a receita e a fixação de toda a despesa governamental, devendo obedecer ao que estiver previsto no PPA e na LDO.

Vale ressaltar que a qualquer momento o PPA e a LDO podem ser emendadas para adequar a Lei Orçamentária às necessidades locais. Pode-se ainda emendar a própria Lei Orçamentária vigente, bastando ao dirigente encaminhar um projeto de lei com este objetivo.

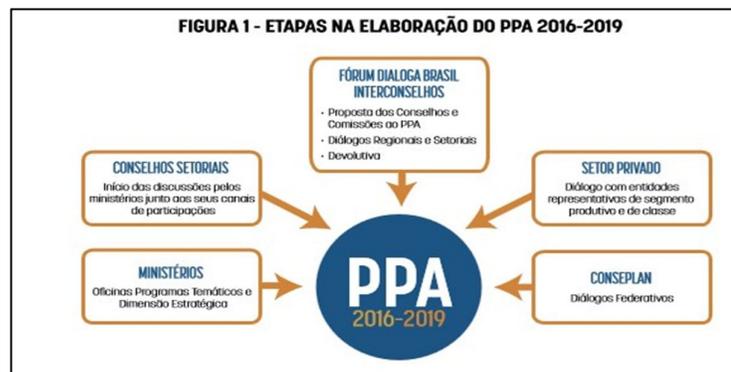
O planejamento do PPA para o período de 2016-2019 para o governo foi estruturado nos seguintes eixos estratégicos. São eles: educação de qualidade como caminho para a cidadania e o desenvolvimento social e econômico; ampliação da produtividade e da competitividade da economia, com fundamentos macroeconômicos sólidos, sustentabilidade e ênfase nos investimentos públicos e privados, especialmente em infraestrutura e fortalecimento das instituições públicas, com participação e controle social, transparência e qualidade na gestão.

Observa-se que os eixos tratados no PPA encontram-se em consonância com as diretrizes do PNE, conforme preconizadas no art. 2º, são elas:

- I** - erradicação do analfabetismo;
- II** - universalização do atendimento escolar;
- III** - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV** - melhoria da qualidade da educação;
- V** - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI** - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII** - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII** - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX** - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X** - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p. 1).

Entretanto, para as diretrizes do PNE, serem materializadas, por meio das metas e estratégias do plano em vigor faz necessário estarem imbricadas, ou seja, articuladas aos três PPAs. Observa-se que este é o primeiro PPA e, prontamente, apresenta esta sincronia entre os instrumentos de planejamento e que mais dois PPA serão elaborados e implementados durante o decêndio do plano.

Algumas inovações podem também ser observadas em relação aos PPAs anteriores. Em primeira instância, é trazida a ampliação da participação social na elaboração do PPA, por meio do “Fórum Dialoga Interconselhos”, dos “Diálogos Regionais Setoriais” e do “Participa.br”.



Fonte: PPA 2016 - 2019

Para GOHN (2011) o mote participação tem uma vasta tradição de estudos e de reflexões, principalmente, na ciência política. O processo de participação da sociedade civil e sua presença nas políticas públicas nos direcionam para o contexto da democratização brasileira; das lutas da sociedade por acesso aos direitos sociais e a cidadania. Gohn ainda apresenta os diversos paradigmas analíticos sobre a participação e dentre os comentados, corroboramos que o PPA 2016-2019 se aproxima da concepção democrático-radical sobre a participação, e este objetiva

fortalecer a sociedade civil para a construção de caminhos que apontem para uma nova realidade social, sem injustiças, exclusões, desigualdades, discriminações etc. O pluralismo é a marca dessa concepção. Os partidos políticos não são mais importantes que os movimentos sociais, e os agentes de organização da participação social são múltiplos. [...] os entes principais que compõem os processos participativos são vistos como “sujeitos sociais” (GOHN, 2011, p. 21).

Nesta perspectiva, participar é visto como criar uma cultura de compartilhar responsabilidades na construção coletiva de um processo. Desta forma compreende-se que os sujeitos participantes, não são atores coadjuvantes e sim coparticipantes, ou seja, dividem-se as responsabilidades. Ressalta-se que a estrutura organizada para a construção do PPA é um exemplo da forma de participação.



Fonte: PPA 2016-2019

De acordo com o documento ora analisado, constata-se que as contribuições provenientes do Fórum Dialoga Brasil, assim como as propostas convergidas pelos Fóruns Regionais e Setoriais, foram apresentadas aos Ministérios, que puderam considerar e recomendar de que forma as propostas acatadas incidiram nos Programas do PPA.

Outra inovação identificada foi aproximar a Dimensão Estratégica e os Programas Temáticos. Assim, o debate foi iniciado pelas propostas de Eixos e Diretrizes Estratégicas. Tornar o PPA mais estratégico significa aprimoramento do conjunto de 54 Programas Temáticos, que indicam os caminhos a serem percorridos pela ação do governo federal até 2019, por meio de seus objetivos e metas e da dimensão estratégica mediante as 28 diretrizes.

É evidente que o esforço do PPA incide primordialmente na junção de todos os atores sociais da conjuntura atual do país. Ao se analisar a estrutura geral do documento compreende-se que o planejamento depende primordialmente da aceitação da sociedade, assim como de sua participação tanto na sua aplicação quanto na verificação dos resultados. Baseando-se na premissa de que a oportunidade mais relevante à nação é o acesso à Educação, e de que a Educação orienta para a vocação e para o trabalho, compreende-se o ciclo da Educação Profissional voltada à construção participativa da sociedade.

A ARTICULAÇÃO DO SUJEITO POLÍTICO E REFLEXIVO: O PNE E O PPA

No que concerne à relação entre o Plano Nacional de Educação e o Plano Plurianual, fulcro da proposta nesta seção, ressalta-se que apesar de serem distintas, as prioridades do PNE estão refletidas no PPA: vigência, alcance, propósitos, categorias e atributos. O PPA não pode refletir o PNE de forma linear, mas servirá de guia às ações que contribuem para o alcance de algumas metas do PNE e para a evolução de outras metas.

Assim, a Diretriz do PPA para Educação de qualidade para todos no período de 2016-2019 “Promoção da qualidade e ampliação do acesso à educação com equidade, articulando os diferentes níveis, modalidades e sistemas garantindo condições de permanência e aprendizado e valorizando a diversidade” apresenta como marco institucional o PNE, Lei nº 13.005/2014, com os seguintes desafios e principais propostas:

Quadro 1 – Desafios e principais propostas do pne

DESAFIOS	PRINCIPAIS PROPOSTAS
A ampliação do acesso à educação com qualidade cumpre dois papéis. Por um lado, permite moldar uma nação democrática e soberana, fundada na disseminação do conhecimento, na cidadania e na igualdade de oportunidades. E, por outro lado, permite preparar o país para o grande desafio de fundar seu crescimento no desenvolvimento tecnológico e na inovação.	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação do acesso à educação básica de qualidade; • Fortalecimento da formação e da valorização dos profissionais da educação; • Ampliação da educação profissional e tecnológica; • Ampliação da educação superior de qualidade; • Aprimoramento dos processos de gestão, monitoramento e avaliação dos sistemas de ensino.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores do artigo a partir da Lei nº 13.005/2014.13.005/

Estes dois planos não são necessariamente estabelecidos de maneira hierárquica, mas em suas diferentes funções, o PPA procura atender ao PNE. Partindo do pressuposto o PNE reza que a Educação Profissional e Tecnológica se constitui como meta a promoção do sentido da vida em sociedade em suas relações com o trabalho, o PPA requer um discurso coerente e necessita dispor de projeções claras para a obtenção destes objetivos. Seria o exercício da democracia através do compromisso dos Governos em suas diversas instâncias assumindo os compromissos estabelecidos para com a sociedade no decorrer de sua história.

Assim, esta concepção moderna de Educação Profissional não pode ser compreendida como uma ação específica de um único momento político, mesmo em se tratando de que as articulações, interpretações e ações são redefinidas a cada mandato. A sequência destas garantias obtidas, como ênfase na Educação Profissional, seria primordial no entendimento do contexto atual.

A CONSCIÊNCIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O CONTEXTO DO TRABALHO NA SOCIEDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

A sociedade brasileira contemporânea perpassa a quebra de um paradigma que incide nos extremos, a saber: 1) imposição ao fazer tecnológico voltado unicamente à produtividade e 2) o compreender-se nos meios de produção enquanto sujeito que encontra os sentidos para sua vocação pessoal e em sociedade. O segundo extremo não abandona as tendências da modernidade, como o poder dos meios de comunicação, dos equipamentos eletrônicos e da

alta velocidade com que as relações se desenvolvem. No entanto, a percepção de si mesmo e do respeito ao outro em todo o processo é fundamental para a construção de um sistema produtivo e com visão de futuro.

A partir da reflexão sobre o ato de planejar políticas públicas, da análise do PNE 2014-2024 e do PPA 2016-2019, pôde-se perceber que o discurso dos últimos Governos procurou descrever seus fundamentos no princípio de que o indivíduo é concebido como ser social a partir do momento em que possui oportunidades de inclusão voltadas à sua função vocacional, tendo como instrumento principal a Educação Profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de construção deste artigo, obteve-se contato com diversas fontes que apontaram para realidades ora consoantes com o discurso apresentado nestes documentos, ora muito distante de atender aos anseios da sociedade para uma Educação Profissional de concepção contemporânea. No entanto, como a proposta foi a investigação metodológica centrada no discurso, acredita-se que a contribuição para outros trabalhos acadêmicos foi iniciada, dado que este ângulo da pesquisa em Educação Profissional é igualmente importante.

Como propostas de trabalhos futuros, propõe-se uma investigação voltada à constatação destes discursos em sua prática, verificando se o planejamento contou com a participação de todos os agentes sociais, se suas estratégias são planejadas com responsabilidade para atender às classes representativas da Educação, e se os padrões da qualidade do Ensino atendem, de fato, aos anseios das comunidades em toda a Federação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: A questão da qualidade da educação básica. IN: **Retratos da Escola/ Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação** (Esforce) – v.8, nº 15. Jul/dez. Brasília: CNTE, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 jun. 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm> Acesso em: 05 jun. 2016.

BRASIL. LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm > Acesso em: 05 jun. 2016.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. Passo a passo no Legislativo: os caminhos do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional. IN: GOMES, Ana Valeska Amaral & BRITTO, Tatiana Feitosa. **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas 2015.

CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de. A educação profissional no PNE 2014-2024. IN: GOMES, Ana Valeska Amaral & BRITTO, Tatiana Feitosa. **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas 2015.

HUERTAS, Franco. **Entrevista com Carlos Matus: o método do PES**. São Paulo: Fundap, 1996.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e Participação sociopolítica**. 4. ed. São Paulo. Cortez, 2011.

OLIVEIRA: Paulo Roberto Müzell de. **Desdobrando o Orçamento Municipal**; Porto Alegre/RS, 2009. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/342/CIDADE_desdobrado_or%C3%A7amento_municipal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 jun. 2016.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberaldemocrática à crise repressivo-destrutivo do capital**. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

O PAPEL DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA FORMULAÇÃO, ACOMPANHAMENTO, CONTROLE E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Clarice Santos Ferraz Araújo⁹⁰

Resumo

Este trabalho origina-se de pesquisa em desenvolvimento junto ao Programa de Pós Graduação em Educação, mestrado, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, e tem como objetivo discutir, a partir das origens dos conselhos de educação e do conselho municipal de educação, as possibilidades de seu papel na constituição de uma gestão democrática e participativa e na elaboração dos Sistemas e Planos Municipais de Educação. Parte-se do pressuposto de que o Conselho Municipal de Educação (CME) é um espaço de participação e de efetivação de uma gestão democrática. Para alcançar o objetivo proposto para a investigação na qual este texto se baseia, toma-se como perspectiva teórico-metodológica o materialismo histórico dialético, buscando responder à seguinte questão de pesquisa: quais os desafios e as contribuições do Conselho Municipal de Educação na formulação, acompanhamento, controle e avaliação de políticas públicas? Espera-se que a investigação possa favorecer não apenas uma compreensão a respeito do papel dos Conselhos na política educacional municipal, mas também uma análise sobre suas práticas e sua relação com o desenvolvimento de uma gestão democrática.

Palavras-chave: Política Educacional. Gestão democrática. Conselho Municipal de Educação.

A partir da década de 1980, precisamente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF 1988), a gestão democrática ganha força no cenário educacional do Brasil, sendo referendada em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), consolidada pelo Plano Nacional de Educação da década de 2001/2010 (BRASIL, 2001), e voltando à discussão no Plano Nacional de Educação da década de 2014/2024 (BRASIL, 2014). Esse ordenamento legal orienta a construção de propostas para uma educação com compromisso político por parte de seus integrantes, incentivando um processo de participação popular.

Em meio a essas discussões, que perpassam por diversos momentos políticos do país, o Conselho Municipal de Educação (CME) emerge como um importante instrumento de diálogo que parece influenciar o processo de gestão da educação, possibilitando, inclusive, a partir de seu caráter participativo, avaliar as possibilidades de democratização da gestão municipal na sociedade brasileira. Bordignon (2009, p. 68) afirma que na origem dos

⁹⁰ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, orientanda da Professora Dra. Leila Pio Mororó (lpmororo@yahoo.com.br), docente plena da UESB, professora do quadro permanente do PPGED – mestrado, doutora em Educação e coordenadora do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Formação de Professores – Nefop.

conselhos de educação “os conselheiros eram escolhidos pelo Poder Executivo, com base em critérios de *notório saber* educacional” [...], no entanto, percebemos a partir da literatura sobre o tema que o “novo contexto de gestão democrática da educação preconiza critérios de representatividade social para a escolha dos conselheiros”.

Assim sendo, entendemos que o CME, em virtude de sua composição e organização, é uma esfera importante no que diz respeito a análise dos desafios e das suas contribuições para a efetivação de uma gestão democrática na formulação, acompanhamento, controle e avaliação de políticas públicas educacionais, entendidas como “programas de ação governamental, informadas por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares” (Oliveira, 2011, p. 75). Este estudo se propõe, portanto, a analisar os desafios e as contribuições do Conselho Municipal de Educação como espaço de participação e efetivação de uma gestão democrática na formulação, acompanhamento, controle e avaliação de políticas públicas.

Para tanto, pretendemos analisar as práticas dos CMEs na formulação, acompanhamento, controle e avaliação de políticas públicas no contexto da rede municipal de ensino, identificando os modelos de funcionamento dos CMEs na região centro-sul da Bahia, as ações prioritárias do Fórum Educasudoeste⁹¹ em relação ao fortalecimento do funcionamento dos CMEs na região, a concepção de gestão democrática dos sujeitos da pesquisa e os desafios do Conselho Municipal de Educação no processo de efetivação de uma gestão democrática.

Para alcançar tais objetivos, buscamos desenvolver este estudo por meio de aproximações da perspectiva do materialismo histórico dialético, o qual entende a realidade em constante movimento e cujo conhecimento só é possível mediante aproximações sucessivas. Do ponto de vista da abordagem, a pesquisa é de natureza qualitativa em que temos como fonte direta o ambiente natural. Seu principal instrumento é o pesquisador e seu planejamento pode ser flexível, envolvendo levantamento bibliográfico.

Nesse estudo, a teoria e o problema levantados se interligam travando uma espécie de diálogo. E por se tratar de uma pesquisa envolvendo sujeitos, metodologicamente, apresenta-se como instrumento de mediação entre teoria, metodologia e realidade empírica, como orienta Trivinos (2012).

⁹¹ Fórum composto por um grupo de municípios que estão localizados no âmbito do Núcleo Regional de Educação (NRE 20). Este núcleo representa a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, na administração regional, a qual visa, auxiliar os municípios no desenvolvimento das políticas educacionais, e tem sua sede na cidade de Vitória da Conquista-Bahia.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa de campo é utilizada com o objetivo de alcançar conhecimentos ou informações acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, consistindo na observação de fatos e fenômenos. Desta forma, a pesquisa será realizada em cinco municípios do Sudoeste da Bahia, que serão escolhidos mediante critérios posteriormente adotados, nos quais pretendemos ouvir através de entrevistas o secretário de educação e o presidente do CME. Consistirá no levantamento de informações sobre o processo de efetivação de uma gestão democrática, através da constituição do CME.

A coleta de dados se dará com a utilização dos seguintes instrumentos: observação, levando em consideração os diversos aspectos ali vivenciados, e entrevistas semiestruturadas, que seguirão roteiros preestabelecidos, buscando responder aos objetivos propostos. Esses instrumentos utilizados na pesquisa, ao mesmo tempo em que valorizam a presença do pesquisador, possibilitam também aos sujeitos pesquisados a liberdade de participar da investigação, enriquecendo assim o trabalho.

A intenção de focar este estudo nos CMEs, e especificamente nos CMEs do Sudoeste da Bahia, foi surgindo durante conversas com secretários de educação de alguns dos municípios que fazem parte do Fórum dos Dirigentes Municipais de Educação do Sudoeste da Bahia, **Fórum Educasudoeste**, com técnicos e colegas de algumas dessas secretarias, por meio dos encontros de orientação, sendo amadurecida através da revisão de literatura e levantamento do material bibliográfico.

A intenção de estudar os CMEs de municípios que compõem o Fórum Educasudoeste partiu também da percepção de que existem características peculiares que chamam a atenção, como por exemplo, o fato de que na região sudoeste está localizado um dos maiores captadores de recursos através das ações do Plano de Ações Articuladas – PAR, junto ao governo federal, valendo questionar também até que ponto esta captação de recursos contribui e/ou favorece a gestão democrática e as discussões em relação ao acompanhamento, controle e avaliação de políticas públicas.

Segundo informações adquiridas na página do Núcleo Regional de Educação (NRE 20), 24 municípios fazem parte desse núcleo que tem sua sede em Vitória da Conquista, e representa a Secretaria da Educação do Estado da Bahia na administração regional, a qual visa auxiliar os municípios no desenvolvimento das políticas educacionais. Desses 24 municípios, apenas 17 deles compõem o Fórum do Educasudoeste.

O CME é compreendido como uma importante ferramenta de gestão na busca pela democratização da educação, e embora seja um princípio constitucional desde a década de

1980, precisamente 1988, este só foi construído em alguns municípios do sudoeste da Bahia, campo de estudo deste projeto, tempos depois⁹².

Neste texto, buscamos apresentar brevemente como, historicamente, o CME se constituiu no país e problematizar, a partir desse histórico, como a noção de gestão democrática e de participação acentuam a relevância de seu papel na formulação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas de educação nos municípios a partir da LDB de 1996.

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS CONSELHOS NO BRASIL E OS CMES

Historicamente, o nosso país perpassa por lutas políticas que situaram a educação no patamar em que se encontra hoje, com avanços inegáveis no que diz respeito às políticas públicas e também no que tange à democratização do ensino. No entanto, por possuímos uma educação reservada para a elite, passamos por longos períodos nos quais essa era privilégio de poucos.

Paro (2010) nos aponta a necessidade de superarmos a cultura organizacional fragmentada da educação brasileira em termos didáticos e curriculares. Contudo, a literatura sobre o tema nos mostra que essa superação só se dará com a construção de um Sistema Nacional de Educação, como já preconizado na década de 1930 pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação, propondo a descentralização e a gestão participativa. Esse movimento histórico enfatizou a organização sistêmica da educação nacional, reforçou o direito do indivíduo à educação, bem como o dever do Estado de oferecer educação para todos, sendo um dos marcos políticos da educação nacional.

Entendemos sistema como “a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo que formem um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país” (SAVIANI, 2014, p. 51), em que os níveis e modalidades de ensino se encontrariam articulados, geridos e organizados por entes federados sob a coordenação da União. Os CMES, portanto, teriam papel fundamental na constituição desse sistema, uma vez que assumiriam os aspectos que estivessem ao nível de suas responsabilidades em relação às políticas educacionais locais. Para tanto, precisa ter claro as suas funções, que podem ser,

⁹² Como exemplo, citamos o município de Cândido Sales, membro do Educasudoeste, que só constituiu o seu CME, com funções consultiva e deliberativa, em 2001.

deliberativas, consultivas, normativas, fiscalizadoras e mobilizadoras, conforme as opções feitas em cada município. Somente os municípios que constituírem seus sistemas de ensino poderão – e deverão – atribuir ao seu conselho municipal função normativa. Nos demais municípios, os conselhos poderão ter outras funções e ficarão subordinados às normas do respectivo Sistema Estadual de Ensino. (BRASIL, 2006)

No contexto de organização da educação nacional, os Conselhos de Educação aparecem no cenário educacional brasileiro desde o império. Bordignon (2009, p. 54) traz informações de que as primeiras tentativas para se criar conselhos de educação surgem em 1842, na Província da Bahia, com a criação do Conselho de Instrução Pública (CIP), primeiro conselho de educação oficialmente criado no Brasil, e, posteriormente, no Rio de Janeiro, em 1854, que cria o Conselho Director do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte.

Foram muitas as tentativas para se construir um conselho de educação em âmbito nacional, no entanto, Bordignon (2009) nos mostra que somente em 1911 se cria o Conselho Superior de Ensino (CSE), sendo reformulado em 1925 pelo Conselho Nacional de Ensino (CNE), que ampliou as definições e atribuições, atingindo todos os níveis de ensino. O Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, institui o primeiro Conselho Nacional de Educação (CNE), que foi alterado pela Lei nº 176/36, para atender a um dispositivo da Constituição de 1934, criando o segundo CNE, com incumbência de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), retomando o que já mostramos anteriormente quanto à proposição dos Pioneiros da Educação.

Em 1961, cria-se pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024 o Conselho Federal de Educação (CFE) com o objetivo de formular a política nacional de educação e normatizar o sistema federal de ensino. Posteriormente, em 1994, a Medida Provisória nº 661 extingue o CFE de 1961, e cria com a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 o terceiro CNE, assumindo a natureza de conselho diretor do Ministério da Educação.

De acordo Bordignon (2009, p. 57), com significativas modificações em sua organização,

a criação dos sistemas municipais de ensino pela Constituição de 1988, registrou-se um estímulo à criação de conselhos municipais de educação, com funções próprias, relativas ao seu Sistema de Ensino a partir da autonomia de entes federados. Percebemos então, que os conselhos de educação no Brasil registram importantes mudanças, ganhando “*status*” constitucional em 1934 e 1946.

O presente estudo toma como marco o ano de 1988, ano de promulgação da atual Constituição Federal, pois entendemos que a partir deste momento histórico o cenário sociopolítico-educacional do Brasil começa a ser redesenhado, assegurando aos brasileiros

direitos políticos e sociais que foram ceifados durante o período ditatorial, surgindo novos atores e com estes, perspectivas de mudanças tanto no âmbito educacional, quanto em outros setores da sociedade, visto que ficava para trás um período nebuloso de nossa história, que trouxe danos irreparáveis para a nossa sociedade.

O golpe militar de 1964 desencadeou grandes discussões sobre a gestão democrática da educação que, com as lutas pela redemocratização do país e através da organização dos educadores e dos profissionais da educação, intensifica-se, despontando, na década de 1980, no Brasil, um período de transição democrática em que as conquistas em relação à democratização só se tornaram possíveis a partir das lutas da sociedade e das discussões em defesa da participação nas instâncias da vida social. Sendo assim, a gestão democrática se torna

um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO, 2003, p. 79).

Esses movimentos reivindicatórios, junto com os debates políticos, trouxeram mudanças significativas para as políticas de gestão da educação no Brasil, interferindo na organização e propondo uma gestão participativa, iniciada pela Constituição de 1988, que define uma gestão democrática no ensino público, referendada pela LDB 9394/96, pelo FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, atualmente FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, sendo fortalecida pelo PNE/2001 e agora reforçada pelo PNE/2014.

O processo de democratização do país ampliou os espaços de participação dos diversos segmentos da sociedade em relação à tomada de decisões sobre as políticas públicas educacionais, favorecendo também as discussões em torno da democratização da educação. Conclama-se nesse momento histórico a presença da sociedade para participar, mas toda e qualquer decisão é tomada pelo Estado que planeja e estabelece as ações e mantém o controle sobre a execução das políticas públicas pensadas para o país.

O CME, como aponta Monlevade (2005, p. 25), é compreendido como o coração da gestão democrática da educação e do futuro do Município, e, por essa razão, acreditamos que precisa ser constituído com a representação de cada um dos envolvidos no processo

educacional, bem como representantes da sociedade civil que, organizados e com poder de deliberação, devem encabeçar as discussões no que diz respeito à criação e organização dos Sistemas Municipais de Ensino e do Plano Municipal de Educação.

O termo participação, portanto, ao lado do conceito de gestão democrática, assume importância central na compreensão do papel dos CMEs na formulação, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais. Isto porque este termo significou na década de 1990 presença constante nos debates sobre as políticas públicas de educação, e neste trabalho é entendido como uma possibilidade de, a partir de discussões e questões que forem levantadas, contribuir para a melhoria da qualidade da educação e não como um instrumento capaz de solucionar problemas sociais e educacionais. Consideramos, assim como Mendonça (2000, p. 93), que

A participação é o elemento comum dos variados estágios da luta pela democratização da educação no Brasil, nos quais estiveram envolvidos em diversos graus, diferentes atores sociais. [...] A participação é um fenômeno essencial nos processos de gestão democrática da escola e dos sistemas de ensino quando são analisados os estudos e pesquisas elaborados sobre esse campo de conhecimento.

O estudo no qual se baseia este texto se propõe a analisar os desafios e as contribuições do CME como espaço de participação e efetivação de uma gestão democrática na formulação, acompanhamento, controle e avaliação de políticas públicas. Dentre esses desafios, emergidos a partir dos encontros de orientação e das leituras até então realizadas, está, a nosso ver, a própria constituição dos CMEs, e, como um desafio ainda maior o de sustentar-se a partir de uma base democrática e participativa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS (AINDA QUE PRELIMINARES)

A criação dos CMEs, que assume caráter democrático a partir da Constituição de 1988, representa grande avanço, visto que estes são caracterizados como espaços de participação, e assumem o papel de articulador na formulação, acompanhamento, controle e avaliação de políticas públicas, com a função de assegurar a continuidade das mesmas mediante as mudanças de governos.

Contudo, está posto o desafio de se pensar uma gestão pautada no diálogo e na participação, na qual entenderemos que as lutas políticas desencadeadas no Brasil na década de 1980 não foram em vão, que todas as discussões propostas pela sociedade e pelos

educadores de maneira geral tiveram uma influência positiva e fizeram valer tudo o que foi proposto ao longo do tempo.

Muito ainda se tem a avançar a partir de ações construídas coletivamente, mas muitos já foram os avanços adquiridos se levarmos em consideração que a sociedade atual possui tantos resquícios de autoritarismo, individualismo e de poder.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pradime** – Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação – Brasília: 2006.

_____. Plano Nacional de Educação. Senado Federal. (2014).

BAHIA. Secretaria de Educação. **Núcleo Regional NRE 20**. Vitória da Conquista. Disponível em: <http://nre20.educacao.ba.gov.br/>: acesso em 06/06/2016

DOURADO, Luiz Fernando. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S.C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2003. 921 - 946.

LAKATOS, Eva Maria; MARKONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: São Paulo, (s.n.), 2000.

MONLEVADE, João. O conselho Municipal de Educação na elaboração, implementação e acompanhamento do Plano Municipal de Educação. In: **Gestão democrática da educação**. Brasília: MEC. Boletim 19, out., 2005. 40 - 46.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Minas Gerais: Fino Traço, 2011. p. 71- 89

PARO, Vítor Henrique. **Crítica da Estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1ª ed. 21ª reimp. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) EM SERRINHA-BA: DIFICULDADES NA DEFINIÇÃO DE SUAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Maria Aparecida Rodrigues da Silva César⁹³

Resumo

Neste artigo analisa-se a gestão da educação a partir das orientações do PAR para a definição e o desenvolvimento da política educacional do município. A partir da utilização de conceitos como descentralização, participação e autonomia procuramos evidenciar as diversas percepções dos atores sociais para empreender a gestão democrática no processo de implementação do PAR no município de Serrinha - BA. A abordagem proposta situa a gestão educacional no processo de mudanças políticas e econômicas influenciadas pelo neoliberalismo a partir dos anos de 1990, destacando a reforma do Estado. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, no qual a coleta de dados foi realizada através de entrevistas, bem como a consulta a documentos. Constatamos que a adoção da gestão por resultados no sistema de ensino, como estratégia para melhoria da qualidade da educação, tem restringido em muitos aspectos a possibilidade da gestão da educação municipal, com a colaboração dos vários segmentos sociais, em efetivar a gestão democrática partindo da definição das próprias políticas públicas educacionais, de forma a atender as reais necessidades em prol da melhoria da educação. O presente texto apresenta, resumidamente, os resultados dessa pesquisa científica.

Palavras-chave: Gestão democrática. Planejamento educacional. Plano de Ações Articuladas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte da minha dissertação de mestrado intitulada “*O Plano de Ações Articuladas no processo de definição e execução de políticas educacionais no âmbito do município: um estudo de caso em Serrinha/BA*” apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia - UFBA, em 2015. Inicialmente é apresentado neste texto um breve panorama da elaboração de políticas educacionais no Brasil na perspectiva de contextualizar a temática do estudo; posteriormente, descreve-se a problemática, o objetivo geral e as questões que orientaram a pesquisa.

A política educacional do Estado brasileiro apresentou, na década de 1990, a Gestão Educacional como eixo fundamental das reformas com vistas à efetivação da qualidade social da educação. Para tanto, os planos governamentais adquiriram relevância em âmbito nacional com a justificativa de transparência e participação, em âmbito internacional, como forma de manter as reformas propostas para os países da América Latina.

Ao lançar um olhar sobre o planejamento dessas políticas sociais no Brasil, é mister lembrar que as políticas e a gestão da educação têm sido marcadas, historicamente, pela

⁹³ Mestre em Educação – PPGE-UFBA. aparecida.czar@gmail.com

lógica da fragmentação e descontinuidade de ações. Isso ocorre porque a herança colonial autoritária e patrimonial tem contribuído para a hegemonia de políticas conjunturais de governo de curto prazo em detrimento de políticas estruturais de longo prazo.

Nesse sentido, o regime militar, estabelecido em 1964, confrontou a sociedade civil organizada – que propugnava por um projeto nacional de educação – deflagrando uma reforma administrativa em todo o serviço público brasileiro, via Decreto nº. 200, de 1967. A gestão pública orientava-se pela proposta gerencial da Administração por Objetivos (APO), idealizada para o setor privado. A proposta da APO, no âmbito do MEC, privilegiava a execução de ações por meio de projetos pontuais e campanhas de caráter transitório e a criação de grupos-tarefa e de gerentes especializados para gerir as ações transitórias. Segundo Fonseca (2014), este preceito servia aos objetivos da doutrina de segurança nacional: ao mesmo tempo descentralizada, controladora, privilegiava a organização formal e recusava conflito ideológico e a intervenção de grupos informais nas instituições.

A intensificação dessa crise dos anos 1980 contribuiu para a campanha contra a forma de organização do Estado, considerada ineficaz face aos avanços tecnológicos e à necessidade de reestruturação econômica. Desse modo, o sistema burocrático de administração, conforme caracteriza o regime brasileiro foi apontado como um dos favoráveis à crise, qualificada como “crise de governabilidade” (BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1995). Diante disso, a política de crescimento econômico foi substituída pelo esforço de estabilização econômica e financeira. A crise forçou o Estado brasileiro a recorrer aos créditos do FMI e também do Banco Mundial. Na qualidade de credores, as duas agências passaram a coordenar programas de ajustes no campo econômico. No setor social, o Banco incrementou o financiamento de projetos, inclusive para a educação básica.

Na primeira metade da década de 1990, o Brasil definiu um conjunto de mudanças no âmbito da “Reforma do Estado”, ainda no governo Collor com algumas medidas também implantadas pelo seu sucessor Itamar Franco. Outro conjunto de medidas neste sentido foi implementado de forma intensiva no governo FHC que instituiu o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Em novembro de 1995, o então ministro Bresser Pereira coordenou a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). Com base neste plano, foram implementadas ações voltadas para a promoção de mudanças no aparato burocrático, cujo objetivo central era imprimir eficiência ao setor público.

Entre os vários aspectos da proposta, dois deles têm se destacado. Primeiro, a mudança na concepção da função do Estado na sociedade através da redefinição do seu papel, “[...] que

deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1995, p. 4). E segundo, a interferência na organização das instituições ao propor a “descentralização administrativa e a redução dos níveis hierárquicos em uma tentativa de favorecer o acesso à participação da sociedade civil e da iniciativa privada em instituições públicas” (PERONI, 2003, p. 59). Essa configuração, caracterizada por uma administração pública gerencial, aponta tanto para a necessidade de reduzir os custos como para aumentar a qualidade dos serviços. (COSTA, 2008, p. 53). Tal orientação se fez presente também no governo de Luís Inácio Lula da Silva.

De modo geral, os dois governos de Lula (2003-2010) caracterizaram-se pela retomada do crescimento econômico, motivado pelo investimento produtivo e distribuição de crédito, bem como pela relativa recuperação da estrutura burocrática estatal e reforço de políticas sociais de caráter compensatório.

Nesse contexto, o Ministério da Educação, no segundo governo Lula, lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em abril de 2007 e através do Decreto nº. 6.094/07 lança o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no intuito de efetivar em regime de colaboração a melhoria da qualidade da educação básica, atendendo ao direito constitucional da garantia de todos à educação. Neste mesmo decreto prevê a elaboração dos Planos de Ações Articuladas (PAR), a serem realizados pelos estados, Distrito Federal e municípios que devem descrever as condições para o cumprimento dessas metas.

O PDE colocado em execução pelo governo reúne um conjunto de iniciativas articuladas sob uma abordagem do sistema educativo nacional, cuja prioridade é a melhoria da qualidade da educação básica apresentando-se esta como o objetivo estratégico do Plano. Pode-se observar o sentido de visão sistêmica impresso no PDE, ao determinar que haja uma conexão entre etapas, níveis e modalidades da educação básica com a educação profissional e com a educação superior, de modo a potencializar as políticas para o setor e para que elas se reforcem mutuamente, a partir do regime de colaboração entre os entes federados.

O PAR é um dos programas constituintes do PDE e foi lançado como um Plano de cooperação entre a União, estados e municípios. Pelo mesmo decreto de lei a União oferece apoio técnico e financeiro aos demais entes federados para que sejam cumpridas as metas e diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, com base nas seguintes dimensões: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; e infraestrutura física e recursos pedagógicos. Por meio do PAR,

segundo o decreto, os municípios passam a assumir o compromisso de melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2007).

Com efeito, através do PAR, o governo federal buscou, por meio do Ministério da Educação, a adesão dos municípios a uma política orientada pela elevação dos índices de desempenho dos alunos da educação básica no Brasil, cuja referência utilizada foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Criado em 2007 no mesmo decreto em que lançou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o IDEB passou a ser a principal referência do governo para aferir a qualidade na educação. Assim, esse indicador mede o desempenho do sistema e das escolas, estabelecendo uma escala que vai de zero a dez. O índice, inspirado no PISA⁹⁴, foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). A fixação da média seis a ser alcançada em 2.022 considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando aplicada a metodologia do IDEB em seus resultados educacionais. Seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 melhores colocados do mundo. (BRASIL, INEP, 2011).

Nessa perspectiva, foram selecionados pelo Ministério da Educação (MEC), conforme a Resolução/CD/FNDE/nº29 de 29 de junho de 2007, 1.270 municípios considerados de atendimento priorizado por se encontrarem com o IDEB abaixo de 3,8. Essa Resolução do FNDE “Estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007”.

No mesmo sentido, o Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 destaca que o Compromisso é a conjugação dos esforços dos entes federados “atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” definindo que a qualidade da educação básica é aferida pelo IDEB.

Segundo dados do próprio MEC, a adesão dos municípios foi absoluta. Todavia, a assistência financeira foi disponibilizada para os municípios prioritários, de acordo a Resolução/CD/FNDE/nº29 de 20 de junho de 2007, “considerando a necessidade de promover

⁹⁴ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento - Leitura, Matemática e Ciências. O Brasil participa do PISA desde o ano de 2000, tendo apresentado alguma evolução, apesar de ocupar umas das últimas posições no ranking dos países participantes, em todas as áreas avaliadas e em todas as edições do Programa. Fonte: <http://portal.inep.gov.br>

ações supletivas e redistributivas, para correção progressiva das disparidades no padrão de qualidade do Ensino”.

Isso posto, entendemos que a análise do Plano de Ações Articuladas (PAR) pode nos indicar se sua execução em nível local tem contribuído para a efetivação de uma política de Estado e não de governo de forma a oferecer condições para que os estados e municípios possam tomar as decisões necessárias e desejadas para o setor educacional. Assim, parte-se do pressuposto de que a análise de uma política pública deve considerar o exame da engenharia institucional e os traços constitutivos dos seus programas de ação.

Portanto, na perspectiva de discutir as reais condições educacionais do município frente a implementação do PAR para a promoção da gestão educacional no contexto do planejamento em sua interface com as políticas governamentais que se consolidaram no Brasil a partir dos anos de 1990, elaboramos o seguinte **problema de pesquisa**: As ações do Plano de Ações Articuladas (PAR), via assistência técnica e financeira, tem favorecido a promoção da gestão educacional do município de Serrinha – BA, no sentido de dotá-la das condições favoráveis para a definição e execução das suas políticas educacionais, que atendam às necessidades locais?

Com base nesse problema de pesquisa estabelecemos o seguinte **objetivo geral**: Analisar se a gestão da educação de Serrinha tem utilizado as orientações e as determinações sobre o planejamento educacional, oferecido pelo MEC via Plano de Ações Articuladas, para a definição e o desenvolvimento de sua política educacional, de forma a atender as reais necessidades do seu sistema de ensino. Em seguida, foram elaborados quatro objetivos específicos que nortearam as seguintes **questões de investigação**: **1ª** Quais as condições de atendimento à educação escolar no município no processo da implantação do PAR? **2ª** As orientações que o município tem recebido do MEC, via PAR, tem possibilitado que as ações nele definidas incidam sobre as reais necessidades da educação? **3ª** O processo de planejamento das ações do PAR no município tem contribuído para a melhoria do desempenho escolar? **4ª** O princípio da gestão democrática tem sido atendido na definição e no desenvolvimento das políticas educacionais do município? Os resultados dessa pesquisa acadêmica tomaram por base as respostas de tais questões.

A NATUREZA DA PESQUISA E OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O objeto de estudo delimitado nessa proposta investigativa e as questões a ele pertinentes orientaram como referencial para o desenvolvimento dessa pesquisa exploratória os pressupostos da abordagem qualitativa que, de acordo Minayo (2008), se vale da pesquisa documental e da pesquisa empírica, que utiliza análise de conteúdo, assim como entrevistas e questionários com os sujeitos imbricados na implantação do PAR em Serrinha – BA entre os anos de 2007 e 2014.

O município de Serrinha está situado ao nordeste da Bahia, no Território do Sisal, a 173 km de distância da capital. Este território apresenta a terceira pior taxa de analfabetismo da Bahia; atingindo 30,7% da população. E se considerarmos o analfabeto funcional, a taxa média de analfabetismo sobe para 58,8% da população do Território do Sisal (BAHIA, 2011).

A opção por esse município se justifica com base nos índices socioeconômicos e educacionais. Serrinha em 2008 amargou o título de 8º pior da educação da Bahia com base na avaliação do IDEB realizado pelo INEP em 2007, com 2,4. Outro dado estatístico, realizado pelo PNUD a cada dez anos, para aferir o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH coloca esse município na área de educação na 3.407ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros, segundo o IDHM. Nesse *ranking* o maior é 0,862 (São Caetano do Sul /SP) e o menor é 0,418 (Melgaço/PA).

CONSIDERAÇÕES

Nesta seção apresentamos os principais resultados da pesquisa, seguindo as questões elaboradas para investigar se as ações do PAR tem favorecido a promoção da gestão educacional em Serrinha, na definição e execução das suas políticas educacionais, de forma a atender as necessidades locais.

A **primeira questão** se refere às condições de atendimento à educação escolar no município no processo de implantação do PAR. Segundo os colaboradores da Secretaria de Educação, no município de Serrinha, as precárias condições das creches, escolas, bibliotecas, quadras poliesportivas e dos ônibus escolares foram motivos suficientes para que esse município se comprometesse com a elaboração do PAR conforme orientações do Governo Federal na condição de receber os recursos necessários para o atendimento dos indicadores da Dimensão 4 - Infraestrutura. E, segundo um dos membros do Comitê entrevistados, quando

esse município foi contemplado com a quadra de esporte coberta, percebeu-se que o Plano iria atender outras demandas.

Desta forma, os entrevistados consideraram a implantação do PAR no município muito positiva, principalmente com relação à assistência financeira. Segundo um dos membros da Secretaria, o PAR levantou o município. Foi ele que disponibilizou programas como o *Mais Educação*, o *Caminho da Escola* e cursos de formação de professores que muito ajudaram a gestão educacional do município.

Entendemos que os dados coletados para responder a primeira questão apresentaram resultados que comprovam que as condições do sistema de ensino de Serrinha no que concerne à implementação de suas políticas educacionais eram bastante precárias em termos técnicos e financeiros, principalmente entre 2007 e 2009.

As políticas educacionais que foram implementadas nesse município, via PAR, foram elaboradas de forma vertical com a equipe gestora local. O princípio de gestão democrática, defendido e orientado nos documentos desse Plano, não foi respeitado nesse momento de colaboração entre os entes federados. Os técnicos representantes do MEC, enviados pelo governo estadual, foram até o município para orientar a equipe local de como elaborar o PAR conforme determinações de resoluções específicas ao plano e de subsídios de elaboração.

Esse planejamento elaborado no segundo semestre de 2007, segundo esse entrevistado, ficou paralisado em 2008 e 2009. A equipe local *“não tinha noção do que fazer”*, pois quando elaborou esse plano *“para Secretaria da Educação que não sabia por que nem para quê. As ações planejadas não tinham retorno nem monitoramento”*. A equipe gestora do PAR local, ainda de acordo esse entrevistado, não sabia como organizar e desenvolver todas as ações do PAR, logo que *“para que pudesse seguir em frente [a equipe] tinha que dizer o que queria primeiro porque tinham muitas ações.”*

As ações selecionadas pela equipe local seguem o critério da demanda apresentada na Secretaria por coordenadores e gestores escolares, conforme o que ouviram em reuniões com os professores. Mas, as ações, principalmente da dimensão quatro do PAR, tem sacrificado a prefeitura no cumprimento da contrapartida dos recursos financeiros.

Com relação à **segunda questão**, procuramos saber se as orientações recebidas através do PAR têm possibilitado ações que incidem sobre as reais necessidades da educação. Os colaboradores da Secretaria afirmaram que o município precisava dessas ações, principalmente, aquelas voltadas para a infraestrutura e formação de professor para melhorar a qualidade da educação. Os membros do Comitê, por outro lado, representantes de movimentos sociais rurais falaram da urgência de inserir na próxima etapa do PAR, ações que

possam atender mais as demandas educacionais voltadas para o jovem trabalhador, tanto no campo, como na cidade. Os gestores escolares sugeriram ações para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Inclusiva. Observamos, assim, visões diferentes sobre necessidades de ação que pudessem se voltar aos reais problemas do sistema de ensino, a depender da categoria do entrevistado.

A adesão do município de Serrinha ao PAR foi motivada principalmente pela assistência financeira na dimensão 4. Segundo depoimento dos entrevistados, foram realizadas obras de infraestrutura para atender alunos da educação infantil e ensino fundamental na periferia e na zona rural do município. Mas, nem todas as obras têm sido executadas em tempo hábil para o calendário letivo, considerando as dificuldades do município em cumprir a contrapartida e da morosidade da empresa responsável em concluir as obras, a exemplo da creche, com recursos do Proinfância, ainda inacabada.

Por fim, todas essas possibilidades e limitações na execução das ações definidas pelo PAR para atender as necessidades da educação do município de Serrinha não são discutidas regularmente entre a equipe técnica e o Comitê Local. Desse modo, de acordo os depoimentos dos membros responsáveis pelo PAR Local que representam o poder público não foi percebido a necessidade de se discutir com as instituições que colaboram com o desenvolvimento da educação municipal qual deveria ser o papel exercido pelo município no regime de colaboração, frente às precárias condições da gestão local em definir suas próprias políticas, de modo a atender as demandas que não são sinalizadas no PAR.

No que diz respeito à **terceira questão** da pesquisa, constatamos através dos dados que o processo de planejamento das ações do PAR no município ainda não contribuiu o suficiente para a melhoria do desempenho escolar. Principalmente no que concerne a elaboração de planos orientados pelo PAR, mas que ainda não foram concluídos como os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares e do Plano Municipal de Educação.⁹⁵

De acordo os depoimentos dos gestores escolares entrevistados, os professores melhoraram muito a sua atuação pedagógica com os cursos de formação que frequentaram, principalmente por aqueles oferecidos pela Plataforma Freire e pela formação continuada, oferecida pela Secretaria de Educação, para professores de áreas específicas, contribuindo, assim com a elevação do IDEB do município nas séries iniciais. Assim, verificamos que o processo de planejamento das ações do PAR no município de Serrinha contribuiu para a

⁹⁵ O município de Serrinha apresentou em junho de 2015 a versão preliminar do Plano Municipal de Educação com metas e estratégias. Cópia dessa versão do PME em pdf no homepage da Prefeitura www.serrinha.ba.gov.br/...educacao/.../5_e0af465ff89e1d995eb43ba64d.

melhoria do desempenho escolar, pelo menos nas séries iniciais no Ensino Fundamental, atingindo as metas projetadas em todas as etapas (2007: **2.1** - 2009: **2.6** - 2011: **3.0** -2013: **3.3**), considerando que todas as escolas públicas dessa fase de ensino são de responsabilidade da rede municipal.

O PME de Serrinha, em versão preliminar, apresenta na sétima meta a qualidade da educação básica relacionada a esse indicador: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias municipais para o IDEB⁹⁶.

Entretanto, reiteramos que, no nosso entender, os indicadores que constitui o IDEB não atendem as perspectivas da qualidade educativa em toda sua complexidade, ao desconsiderar fatores estruturais e que acrescentar ou mudar esse índice de aferição da qualidade da educação brasileira sem considerar esses fatores possivelmente não resolveria o problema, tampouco responsabilizar e punir os gestores educacionais por não atingirem as metas estabelecidas pelo INEP.

Quanto à **quarta questão**, que indaga sobre o atendimento ao princípio da gestão democrática, os dados coletados demonstram que este modelo de gestão não se concretizou plenamente naquele município.

Em primeiro lugar, no nível da própria comissão responsável pela elaboração do Plano, desde quando a maioria dos membros de Comitê alegou não participar regularmente das reuniões por desconhecimento da agenda. Participaram das ações de elaboração do diagnóstico, conforme as planilhas do instrumento, no entanto, nos momentos de definição das ações e metas relacionadas aos problemas detectados, não tiveram a oportunidade de contribuir. Algumas ações eram sugeridas, porém, não foram incluídas nesse diagnóstico, como por exemplo, um curso técnico para os alunos da EJA, sugeridos pelos gestores escolares, com a finalidade de evitar a evasão e dar um sentido aos estudos desses jovens trabalhadores. Cabe salientar que essas demandas foram sinalizadas no diagnóstico do PAR Local, mas ainda não houve ações contempladas para esse município.

Esse impasse poderia ser resolvido se ampliasse a discussão sobre a importância do reconhecimento de um papel mais autônomo para as instituições políticas. Especificamente em nosso estudo de caso nos referimos às associações e conselhos municipais que constituem

⁹⁶ Para alcançar essa meta foram elaboradas 25 estratégias. A primeira estratégia destaca a necessidade de “Implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade local”. PME de Serrinha. Versão Preliminar em pdf disponível em <www.serrinha.ba.gov.br/...educacao/.../5_e0af465ff89e1d995eb43ba64d>

o Comitê local do PAR, que no embate de encaminhamento das ações já determinadas pela União, muitas vezes, não tem como se apoderar das informações necessárias dos programas do MEC para fazer valer seus interesses, e orientar a gestão municipal, na definição de políticas públicas locais em um planejamento que não siga, necessariamente, as orientações da União sobre seu sistema de ensino.

Todos os segmentos sociais que constituem as unidades escolares e os conselhos municipais deveriam ser consultados e ter a garantia do poder de decisão. Nesse sentido, reiteramos o que já foi afirmado anteriormente por Lima (2005), que se faz necessário uma autonomia relativa para estabelecer que as instituições políticas sejam mais do que simples reflexos das forças sociais.

Em segundo lugar, no nível das próprias unidades escolares, que ainda não dispunham de conselhos escolares ao tempo da coleta de dados. A pesquisa de campo coletou informações do representante de pais no Comitê, que não se sentia nessa condição de representatividade, pois não conseguia reunir seus pares para discutir as demandas. A representação dos pais na gestão escolar até o ano anterior a essa pesquisa se restringia a prestação de contas do Caixa Escolar e ouvir nas reuniões bimestrais sobre os resultados do desempenho de seus filhos. Vale acrescentar que na composição do Comitê Gestor de elaboração do PAR, a representação de alunos é feita pelo representante dos pais, quando nas escolas frequentam alunos jovens e adultos.

Em terceiro lugar, podemos estender esta dificuldade de se concretizar a gestão democrática no nível sistêmico entre os entes federados, na medida em que se materializa um modelo de planejamento verticalizado a partir das regras estabelecidas pelo MEC. Conforme Arretche (2004), as políticas públicas atualmente são formuladas de cima para baixo, ou seja, a partir do Governo Federal para os governos subnacionais, que aderem a estas políticas voluntariamente ou por obrigação constitucional. Dessa forma, a prática de transferir responsabilidade sem a respectiva tomada de decisão por parte do município encobre o caráter impositivo da política pública.

Com referência à lógica de funcionamento do PAR em Serrinha, percebemos conforme depoimento dos membros da Secretaria de Educação – que segue uma padronização das metas e ações que compõem o termo de cooperação. O planejamento procura atender aos resultados esperados com vistas à continuidade da cooperação ofertada por meio de programas existentes. Todavia, nas entrevistas com os gestores escolares e alguns membros do Comitê Local constatamos críticas em relação à rigidez do instrumento e a padronização da oferta dessa cooperação, não considerando as dificuldades existentes na aprendizagem de

jovens e adultos no ensino noturno das periferias; das crianças e adolescentes nas escolas rurais e de crianças e jovens portadoras de deficiências.

Cabe destacar que a gestão democrática não significa, restritamente, a utilização de técnicas de gestão compartilhada; pois não seria suficiente para provocar mudanças significativas no espaço escolar tampouco no sistema educacional, enquanto nessas instituições educativas as decisões concretas, de caráter administrativo e pedagógico estiverem pautadas nas relações autoritárias. Ou ainda que digam que seguem o princípio democrático, os mais interessados no processo de ensino (professores e alunos) continuem excluídos do poder de decisão. Urge que os cidadãos participem efetivamente na decisão de atividades e serviços que lhes dizem respeito. Para tanto, é preciso mudar a textura política e institucional da sociedade, no que concerne aos costumes tradicionais das formas de administração que foram sedimentados ao longo do processo histórico da sociedade brasileira.

Diante de todos estes fatores elencados até aqui entendemos ser necessário muito mais que ações focalizadas para investimento de recursos técnicos e financeiros da União nos governos subnacionais, como o PAR se propõe a fazer, na intenção da superação dos problemas educacionais diagnosticados e alcance de uma educação de verdadeira qualidade no país. Há de se combater primeiro os problemas estruturais, tais como a reforma tributária e a regulamentação do regime de colaboração antes de partir para ações focalizadas, respeitando-se o princípio da autonomia entre os entes federados e a não-hierarquização da relação entre estes, como preconiza o verdadeiro regime de colaboração: um acordo que implica na inter-relação entre os entes federados que possa subsidiar a autonomia do município na gestão de seu sistema de ensino, com condições dignas de financiamento para aceitar ou não as orientações e a responsabilização determinada pelo Governo Federal na elaboração dos planos que definem suas políticas educacionais.

É necessário também que as instituições acadêmicas e de gestão pública educacional continuem discutindo sobre as fragilidades na adoção de uma proposta de gestão democrática pautada na racionalização e otimização dos vários recursos educacionais. A realidade educacional tem se mostrado bastante complexa, não respondendo a planos padronizados para a resolução das questões da educação local e da própria organização sistêmica do planejamento educacional do país. Outrossim, os objetivos educacionais do planejamento de qualquer instância de ensino precisa estar pautados em princípios emancipatórios que possibilitem uma integração de atores sociais críticos e capacitados para um novo modelo de organização social que seja passível de transformações.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta. **Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia.** *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 17-26, 2004.

BRASIL. **Decreto n. 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e dá outras providências. Presidência da República: Casa Civil, Brasília, 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm> Acesso em: 13 mar. 2014

_____. MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: Ministério da Educação, 2007

_____. _____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução/CD/MEC/FNDE/ n.º. 029, de 20 de junho de 2007.** Brasília, 2007.

_____. INEP, 2011. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Disponível em <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>> Acesso em 17 de agosto de 2014.

_____. MARE. **Plano Diretor da Reforma do Estado.** Brasília, DF, 1995. Disponível em <<http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=121>>. Acesso em 23 jun. 2014.

CÉZAR, Maria Aparecida R. S. **O Plano de Ações Articuladas no processo de definição e execução de políticas educacionais no âmbito do município: um estudo de caso em Serrinha – BA.** (Dissertação de mestrado) PPGE/UFBA Salvador, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18411> Acesso em 26 de junho de 2016.

COSTA, Jean Mario Araújo. **A política de educação básica brasileira instituída pelo Plano de Desenvolvimento da Educação: Relações intergovernamentais no contexto da nova gestão pública.** Tese (doutorado) FACE/UFBA, Salvador, 2014.

FONSECA, Marília. **Planos de governo e educação brasileira: do regime militar aos tempos atuais.** In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação -RBPAE, v. 30, n. 2, p. 251-268; mai/ago. 2014. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/53660>Acesso em 23 de abril de 2015

LIMA, Luciana Leite. **Gestão da política de saúde no município: a questão da autonomia.** 2005. 101f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), Rio Grande do Sul, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hicitec – Abrasco, 1992.

PERONI, Vera. **Política Educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DOS INDICADORES DA QUALIDADE NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SALVADOR: UMA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Roberta Carmo⁹⁷

Resumo

O presente trabalho visa apresentar os resultados da pesquisa que culminou na dissertação intitulada “O Processo de Implantação dos Indicadores da Qualidade nos Centros Municipais de Educação Infantil de Salvador: uma experiência de gestão democrática”, no Programa de Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e seu problema de pesquisa parte da discussão acerca da implantação dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* nos Centros Municipais de Educação Infantil de Salvador, procurando verificar se a prática da autoavaliação institucional ocorrida por meio da aplicação do instrumento participativo se caracterizou numa experiência eficaz de gestão democrática no contexto investigado e se ele contribuiu para a melhoria da qualidade social do atendimento educacional oferecido por essas instituições. O estudo buscou identificar evidências, contribuições e limitações do processo vivido à luz da percepção dos gestores escolares. A metodologia adotada pautou-se na abordagem qualitativa que teve a pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados obtidos validaram a eficácia da realização da autoavaliação institucional participativa por meio da aplicação dos Indicadores da Qualidade apesar dos equívocos e das incoerências evidenciadas no processo e, também denunciaram a necessidade de uma maior vivência democrática nos espaços investigados, como também, de acompanhamento e engajamento da Secretaria Municipal de Educação de Salvador/BA em todas as etapas do processo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Indicadores da Qualidade. Gestão Democrática. Autoavaliação.

INTRODUÇÃO

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Indique-EI), cuja elaboração foi resultado do esforço conjunto do MEC/SEB da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Unicef, foi publicado no ano de 2009 com o intuito de iniciar uma discussão sobre a questão da qualidade da educação infantil, incentivando a implementação de uma cultura da autoavaliação num modelo participativo.

Nesse cenário se caracterizam por serem “um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda comunidade” (BRASIL,2009, p.7), o que significa dizer que o processo desenvolvido deve contemplar as vozes dos diferentes envolvidos no processo educativo professoras(es), diretoras(es), funcionárias(os), familiares, pessoas da comunidade,

⁹⁷ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Pós-graduada em Psicopedagogia pela FAP (Faculdade de Artes do Paraná) e Mestre em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)\GESTEC. Email: bertasouza30@hotmail.com .

conselheiros tutelares, parceiros...) da unidade escolar. É importante dizer que o IndiqueEI tem como pressuposto básico a adoção da gestão democrática como modelo de gestão implementado na instituição de ensino, pois seu pilar de sustentação é o princípio da participação.

O objetivo desse instrumento é que o uso da avaliação institucional seja um meio de mobilizar profissionais da educação, alunos, familiares e demais interessados para a melhoria da qualidade na educação, onde numa ação coletiva cada um venha a comprometer-se individualmente na melhoria da qualidade da educação da escola na qual estão envolvidos tomando por base a definição de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças. Sua pretensão é “contribuir com as instituições de educação infantil no sentido de que encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática” (BRASIL, 2009, p. 12).

O Indique-EI propõe uma metodologia autoavaliativa específica às unidades de educação infantil. Ele apresenta sete dimensões de qualidade para a Educação Infantil e em cada uma dessas dimensões há um conjunto de indicadores que devem ser avaliados por meio de perguntas. Para cada pergunta respondida coletivamente em pequenos grupos se atribui uma cor que sinaliza a avaliação feita de forma participativa pelo grupo, sendo, verde se a avaliação for boa\positiva, amarela se a avaliação for mediana, ou seja, se é preciso melhorar e vermelha se a avaliação for ruim\negativa.

Embora, a realização da autoavaliação não seja obrigatória, o MEC recomenda que todas as instituições da rede pública e rede privada conveniada com o poder público utilizem o documento. Baseada nessa prerrogativa foi que a Secretaria Municipal de Educação de Salvador/BA no ano de 2011 recomendou seu uso a todas as unidades escolares de Educação Infantil. Diante das diversas leituras e resultados da ação avaliativa observados nas diversas unidades escolares da rede municipal, resolvemos compreender como o processo ocorreu levando-o a torná-lo objeto de estudo no mestrado.

Ao nos debruçarmos sobre o tema logo de início descobrimos que havia pouca produção teórica sobre a prática da autoavaliação no âmbito da Educação Infantil por ser a questão da qualidade da Educação Infantil uma das atuais preocupações das políticas públicas nacionais voltadas para a promoção do desenvolvimento na primeira infância.

Nessa perspectiva, ao levantar questões que pudessem contribuir com a reflexão sobre a prática investigada a pesquisa abriu portas para discutir sobre um dos maiores desafios da contemporaneidade no cenário educacional que é a necessidade de gerir as instituições

educativas a partir dos princípios da gestão democrática e implementar de forma eficaz seus mecanismos de ação que nesse trabalho se concentra, mais especificamente, na implantação da avaliação institucional a partir de um modelo participativo.

Com efeito, a pesquisa revelou evidências e impressões sobre a cultura organizacional que se estabelece nas instituições educativas públicas, como também, apresentou contribuições, contradições e limitações do uso do instrumento autoavaliativo Indicadores da Qualidade na Educação Infantil no contexto por hora encontrado nos Centros Municipais de Educação Infantil de Salvador(CMEIs) e, ainda, desencadeou um diálogo acerca da importância da autoavaliação institucional participativa no âmbito da primeira etapa da educação básica.

MÉTODOS

Como percurso metodológico, por obter um enfoque qualitativo o estudo caminhou pela pesquisa bibliográfica e documental. A realização da pesquisa bibliográfica foi o primeiro passo dado onde procuramos realizar uma fundamentação teórica sobre os temas chaves da pesquisa.

Inicialmente nos debruçamos sobre a Educação Infantil procurando discorrer sobre sua história, legislação, seus avanços e os desafios na busca pela qualidade. Posteriormente surgiu a necessidade buscar uma compreensão mais apurada sobre a incorporação da Educação Infantil ao cenário dos sistemas municipais de ensino e passamos a discorrer sobre as reformas educacionais e seus desdobramentos na Educação Infantil para trazer à tona o diálogo sobre a gestão escolar democrática e suas implicações na Educação Infantil. E por último buscamos compreender a avaliação institucional no âmbito da Educação Infantil, procurando contextualizar a preocupação com a qualidade das instituições de Educação Infantil, apresentando os documentos oficiais elaborados com essa finalidade.

Nesse contexto também apresentamos o documento Indicadores da Qualidade da Educação Infantil, denominando-o como um instrumento de autoavaliação institucional participativa e, por fim, procuramos discorrer sobre esse tema afirmando ser essa uma alternativa promissora para o acompanhamento da qualidade nas instituições de Educação Infantil.

Enquanto procedimento técnico realizamos uma pesquisa de campo. Inicialmente fomos em busca das instituições de Educação Infantil que tinham aplicado o documento, o que não foi uma tarefa fácil pois, não havia registro de acompanhamento da realização do

processo nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e nem nas Coordenadorias Regionais. Já com os nomes das escolas em mãos, fomos a campo e aplicamos os recursos metodológicos previstos (realização de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários) numa amostragem de 10 instituições. Entramos em contato com profissionais da Diretoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Salvador/BA que realizava o assessoramento pedagógico dessas instituições e realizamos uma entrevista.

Por ter escolhido uma amostragem considerável resolvemos então ouvir apenas um elemento da escola, o gestor escolar, mesmo sabendo que se tratava de um processo democrático onde todos os membros da comunidade escolar e local fazem parte. Essa escolha se baseou no fato de que ele foi o membro da escola diretamente responsabilizado pela efetivação da avaliação e também, por reconhecê-lo como um elemento receptor e articulador de todas as vozes que ecoam no interior da escola: pais, professores, alunos, funcionários e comunidade local.

Na análise dos dados empíricos obtidos na pesquisa de campo optamos por organizá-los por categorias e em cada uma desenvolvemos descrições das falas dos sujeitos. Essas foram refletidas à luz das referências bibliográficas abordadas na pesquisa e também a partir da experiência da pesquisadora como profissional de educação da rede municipal de ensino de Salvador.

A sensibilidade, a neutralidade e a escuta atenta foram elementos essenciais na constituição dessa etapa para dar sentido as percepções, aos indícios e as evidências que foram se apresentando ora de forma direta ou indireta expressadas por meio de mensagens subliminares e ocultas nas falas e postura dos entrevistados. Por conta da falta de literatura sistematizada sobre a prática da autoavaliação participativa na Educação Infantil utilizei a teoria da avaliação formativa da educação para refletir sobre os dados encontrados e sugerir possíveis encaminhamentos para a concretização da eficácia de uma futura retomada da ação pela SMED.

RESULTADOS

Na sistematização dos dados cada pergunta da entrevista realizada com as gestoras foi alvo de análise e interpretadas com base na revisão de literatura abordada na pesquisa. Algumas das respostas foram apresentadas em forma de dados percentuais com o objetivo de dar maior nitidez aos achados da pesquisa.

Ao dar início as entrevistas questionamos inicialmente como ocorreu o conhecimento das gestoras sobre o Indique-EI. Obtive como resposta que 60% das entrevistadas ficaram sabendo da existência do Documento na reunião realizada pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação quando as mesmas foram solicitadas a realizarem sua aplicação e 40% afirmaram que já conheciam o instrumento de outras fontes. Apenas duas gestoras comentaram que possuíam o Documento na escola, pois o mesmo foi enviado pelo MEC para todas as unidades escolares de Educação Infantil. Estas afirmaram que o Documento servia como consulta e o utilizavam como parâmetro para no planejamento das ações da escola. De fato, todos os CMEIs possuíam o IndiqueEI e apesar do Documento existir na escola nenhuma das gestoras entrevistadas chegou a ter uma iniciativa autônoma de aplicá-lo. A opção pela sua utilização não partiu do desejo interno da comunidade escolar em nenhuma das instituições investigadas.

Apesar da solicitação da Secretaria Municipal de Educação quanto a aplicação do instrumento nos CMEIs muitas unidades escolares não realizaram a autoavaliação da escola naquela época. Essa informação foi constatada quando foi iniciado o levantamento das escolas para servirem como lócus de pesquisa. Com isso, tivemos grande dificuldades, pois não havia um registro de acompanhamento do processo nem na Secretaria Municipal de Educação e nem nas Coordenadorias Regionais. Ao questionar o motivo da não realização foi dito que ao apreciar o Documento ficou claro que sua aplicação é de adesão voluntária da comunidade escolar, portanto, a escola teria autonomia para aplicá-lo ou não.

Questionamos sobre qual foi a reação da comunidade escolar quando convidada a realizar a autoavaliação da escola e segundo os relatos em 80% dos CMEIs houve por parte do corpo docente posturas que denotaram resistência, desconfiança, descrédito e medo e em 20% foi dito que a notícia foi recebida com tranquilidade pela comunidade escolar. Para sensibilizar a comunidade escolar e os familiares dos alunos a participarem da avaliação da escola foi elaborado cartazes, avisos, reuniões e falas ao público na entrada e saída dos alunos com o objetivo também de informá-los sobre o processo. O processo de aplicação do Indique-EI avaliado pela pesquisa ocorreu no ano de 2012 nos diferentes ambientes dos CMEIs e foi aplicado em maioria, pelas gestoras entrevistadas em parceria com os demais membros da comunidade escolar (vice-diretor, coordenador pedagógico e os professores).

No que se refere à metodologia de aplicação do instrumento autoavaliativo a pesquisa revelou que a mesma foi alterada na maioria das instituições. Em 80% dos Centros houve alteração e apenas 20% das instituições pesquisadas realizaram o processo de acordo com a orientação metodológica trazida no instrumento. As alterações realizadas foram: exclusão da

participação dos pais; restrição à apenas a presença do representante do segmento pais do Conselho Escolar como representação da família; fragmentação das dimensões, determinando o que caberia a cada segmento da escola avaliar; participação apenas da comunidade escolar e gestão; participação apenas do corpo docente da escola e gestão.

Uma grande contradição ficou evidenciada entre a prática e a fala das gestoras que ao serem solicitadas a classificar sua gestão em democrática, participativa, centralizadora ou autoritária em 100% definiram sua gestão como sendo participativa e dentre essas 90% ainda classificaram a mesma como sendo uma gestão democrática. Curioso que aquelas que mais mencionaram em seus discursos as palavras democracia, bem como, gestão democrática e gestão participativa como conduta assumida na sua função, foram justamente as que cercaram a participação da família e dos funcionários da escola na avaliação.

Na apreciação das respostas das gestoras sobre como ocorreu a participação dos segmentos envolvidos professoras(es), diretoras(es), funcionárias(os), familiares, pessoas da comunidade, conselheiros tutelares, parceiros, etc, no processo vivido no interior dos Centros, a investigação revelou que o processo de autoavaliação não contou com a presença de todos os membros da comunidade escolar e familiares dos alunos, como orienta o instrumento. Apenas 70% realizou o processo com toda a comunidade escolar e deste 60% realizou o processo com a comunidade escolar e a família, embora não tenha sido num mesmo momento; 40% desprezaram a presença da família e 30% desprezaram a presença dos funcionários da escola.

Apesar das mudanças ocorridas na implantação dos Indicadores nos CMEIs ao serem solicitadas a avaliar a participação dos presentes no processo autoavaliativo as gestoras entrevistadas afirmaram que ainda assim o processo se caracterizou numa experiência avaliativa positiva.

Acreditando que um processo como esse contribui para desnudar a realidade presente no cotidiano das escolas questionamos às gestoras quais foram as observações feitas pelos presentes sobre o cotidiano de uma instituição pública que se destacaram durante a experiência. Dentre elas foram citadas a negligência da Secretaria Municipal de Educação em realizar o que é da sua competência administrativa no interior dos Centros para que se tenha um funcionamento regular e de qualidade, o quanto se faz necessário que uma instituição de Educação Infantil que atua em regime de tempo integral tenha procedimentos claros e bem definidos a serem seguidos e a limitada autonomia do gestor para demandar as questões administrativas e financeiras da escola.

No que se refere a identificação dos pontos positivos do processo vivido foi citado que a ação avaliativa possibilitou conhecer a opinião dos membros da equipe sobre o trabalho da gestão e ter clareza quanto aos avanços e conquistas já galgados, também desenvolveu o surgimento de uma postura crítica construtiva de todos sobre o trabalho do outro o que desencadeou o crescimento e o amadurecimento do grupo, bem como, o alargamento da consciência política da comunidade escolar da necessidade de cada um desenvolver bem sua função.

Também foi sinalizado como contribuição positiva que foi possível ressignificar a compreensão dos pais e responsáveis sobre a função social de um CMEI, desmistificando a ideia de que nesse espaço as crianças apenas brincam, dormem e se alimentam e oportunizou aos profissionais de educação refletirem sobre o seu fazer pedagógico tendo como parâmetro a ação ideal apresentada nos indicadores o que permitiu perceber o quanto era preciso caminhar e investir na formação em serviço para aperfeiçoar o atendimento educacional oferecido às crianças pequenas.

Como pontos negativos e dificuldades apresentadas sobre o processo de implantação do Indique-EI foram mencionados aspectos como: a questão do tempo escasso e corrido para realizar um processo longo e denso, a falta de uma formação sobre a metodologia de aplicação do instrumento, o tipo de linguagem e vocabulário utilizado na constituição das perguntas que acabavam dando margem a equívocos de interpretação, a ausência de exemplos práticos do cotidiano escolar para favorecer uma melhor compreensão sobre o que estava sendo avaliado, o fato de o instrumento não corresponder em todas as dimensões a realidade dos CMEIs de Salvador e ter indicadores inexecutáveis para esse contexto. E mais uma vez foi mencionada a falta de engajamento dos técnicos da Secretaria durante o processo e a ausência da devolutiva da avaliação pela SMED, sobretudo, sobre das ações de sua responsabilidade.

Questionamos, então, se a experiência tinha desencadeado alguma ação posterior, pois, o próprio Documento sugere que ao final da plenária, momento em que ocorrerá a concordância de todos os presentes com a cor atribuída a cada pergunta, o grupo estabeleça prioridades e comece a produzir o plano de ação a fim de solucionar os problemas emergenciais apontados e obtivemos como resposta que não houve em 100% das instituições a preocupação em elaborar o plano de ação de forma participativa e democrática, em maioria o plano foi realizado apenas com a participação da equipe gestora e pedagógica dos CMEIs.

Ao serem solicitadas a opinar se o instrumento avaliativo Indique-EI cumpriu com a sua finalidade foi concluído que 40% das entrevistadas afirmaram que sim, que o instrumento

cumpriu com a sua finalidade, 50% disseram que em parte e apenas 10% afirmou que ele não cumpriu com a sua finalidade. As ressalvas negativas se basearam no fato de a aplicação do instrumento não ter gerado melhorias nas ações avaliadas que dizem respeito ao órgão central, ou seja, nos pontos em que a gestão da escola não tem autonomia administrativa nem financeira para resolver.

Ainda foram questionadas sobre se consideraram o processo como uma iniciativa eficaz para o acompanhamento da qualidade e aperfeiçoamento do trabalho realizado na instituição e obtivemos os seguintes resultados: 70% das entrevistadas confirmaram a eficácia do processo para aperfeiçoamento da qualidade do atendimento realizado, por outro lado, 30% negaram a eficácia do mesmo.

Por fim foi questionado se o processo vivido caracterizou-se em uma experiência realmente democrática. Para este questionamento 80% disseram que sim e apenas 20% das entrevistadas afirmaram que em parte. Quando instigadas a falar sobre os aspectos favorecedores para o fortalecimento da gestão democrática dentro da escola dois aspectos foram destacados pela maioria: o envolvimento/a participação das pessoas no processo de avaliação como um todo e o comprometimento do grupo para realizar um trabalho de qualidade, além de ter favorecido o estreitamento da relação da gestão com os pais dos alunos.

Dentre as situações do contexto institucional dos CMEIs citadas pelas gestoras como fatores que limitaram a ascensão da qualidade nesses espaços no período em que o processo de avaliação institucional ocorreu foram destacados:

- As interrupções do trabalho pedagógico devido ao atraso de pagamento dos funcionários terceirizados o que por muitas vezes gerou paralisações;
- A irregularidade da entrega da alimentação para o preparo da merenda escolar;
- A precária estrutura física da escola;
- Falta de material de limpeza;
- A demora para realização dos serviços solicitados: capinação, detetização, manutenção predial;
- A falta de espaço físico adequado para as crianças brincarem;
- A precária infraestrutura da escola – ausência de sala de leitura, brinquedoteca, e sala de reuniões para receber os pais;
- A quantidade de funcionários terceirizados insuficiente;
- A falta de perfil e formação especializada de alguns professores para atuar na Educação Infantil.

CONCLUSÃO

Ficou comprovado nos resultados da pesquisa que o seu objetivo geral foi alcançado, assim como os objetivos específicos traçados que buscaram responder as contribuições positivas, os pontos negativos do processo e os entraves do contexto investigado, bem como, averiguar o potencial e as possíveis limitações do Indique-EI para induzir melhorias na qualidade institucional dos espaços investigados.

Os ganhos apresentados como pontos positivos e contribuições do uso do instrumento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* foram extremamente relevantes por favorecer o fortalecimento da gestão democrática nos lócus de investigação como também, por promover a melhoria dos processos administrativos, pedagógicos e sociais, desenvolvidos na instituição para o alcance da qualidade dos CMEIs, o que demonstra que o processo vivido, apesar dos nós e dos equívocos, foi uma experiência positiva e eficaz.

Os dados da pesquisa revelam que nas unidades escolares onde o processo ocorreu com a participação de todos os atores sociais da escola avaliando todas as dimensões propostas no instrumento autoavaliativo os ganhos com a realização da prática da autoavaliação participativa foram potencializados ao máximo.

E nas instituições onde o processo embora tenha sido desenvolvido de forma equivocada e fragmentada os ganhos também foram perceptíveis, apesar de em menor grau. O que não invalidou a constatação de que, apesar das alterações feitas na metodologia de aplicação do Indique-EI, o processo vivido tenha desencadeado melhorias para o desenvolvimento da prática educativa e administrativa, assim como, para o fortalecimento das relações interpessoais existentes em alguns dos espaços investigados, por promover uma reflexão dialogada entre os participantes sobre os processos desenvolvidos na escola para a obtenção de melhores resultados.

Acreditamos que vivenciar um momento de autoavaliação institucional, seja qual for à forma como ele for desenvolvido, já é um bom começo para qualquer instituição educativa que busca a qualidade, pois por ser um processo intenso de reflexão e redirecionamentos sobre a organização escolar, não há como sair ileso dessa experiência.

Todavia, os achados da pesquisa demonstraram que não houve 100% de clareza e consciência desses benefícios nas análises finais das gestoras sobre o resultado do processo. Uma justificativa plausível para esse indicativo acreditamos que tenha sido a ausência de consistência teórica sobre o que vem a ser uma autoavaliação institucional participativa e seus princípios, pois como sinaliza Luck (2012), para que uma avaliação institucional

promova o desenvolvimento da escola no que se refere à melhoria da qualidade do serviço oferecido pela escola – o ensino –, e do desempenho de seus profissionais, é necessário que sua implantação seja iniciada a partir de uma consistência teórica sólida e que seus pressupostos sejam explicitados.

Com efeito, foi possível perceber que a implementação da gestão democrática ainda é um grande desafio para as gestoras dos Centros Municipais de Educação Infantil de Salvador/BA. Ficou evidenciado na conduta das gestoras a existência de um abismo ainda muito grande entre o discurso democrático e a abertura a prática participativa do gestor escolar, o que denuncia a ausência de uma vivência democrática e de uma cultura de avaliação formativa no cotidiano de algumas instituições investigadas.

A gestão da escola deve estar pautada em princípios democráticos claros e consistentes, onde a participação da comunidade educativa se caracterize numa atuação consciente, visando o alargamento da consciência crítica e o sentido de cidadania dos sujeitos que a integram. Contudo, é possível afirmar que esses espaços estão vivendo um processo de mudança de concepções e mentalidade sobre o papel do gestor escolar no favorecimento de uma construção democrática e participativa para a melhoria da qualidade das instituições que gerenciam.

É preciso aceitar que a participação é na contemporaneidade condição *sine qua non* para o estabelecimento da mudança no interior das escolas. Corroboramos com Bourdenave (1994, p.22) ao afirmar que participar é “fazer parte, tomar parte ou ter parte”, o que significa dizer que não basta propiciar espaços em que os sujeitos simplesmente “façam parte”. O desafio está em possibilitar espaços em que os sujeitos, além de “fazerem parte”, também “tomem parte”, ou seja, tenham um real poder de decisão.

E é aí que reside a nossa defesa sobre a efetividade da autoavaliação institucional participativa no contexto das instituições de educação infantil, que apesar de nos dias atuais ter maior reconhecimento da sociedade da sua importância para o desenvolvimento integral das crianças pequenas e dos ganhos futuros que quem as frequentam podem vir a ter em estudos posteriores, ainda é vista por muitos como um espaço improdutivo, assistencialista, e, portanto, de baixa qualidade educativa.

Nesse sentido, se faz imperativo que se estabeleça uma mudança de mentalidade entre os gestores escolares, através do investimento em formações continuadas, sobre a compreensão do uso da autoavaliação institucional participativa e seus efeitos, pois, ao concebê-la como uma ferramenta potencializadora de mudanças que permitem não só interpretar os dados fornecidos por ela, mas também confrontá-los entre si e com outros que

já se tem disponível nas instituições (SORDI, 2009) é possível aperfeiçoar o que já se faz de positivo.

A pesquisa também constatou que a Secretaria Municipal de Educação de Salvador\BA, enquanto órgão mantenedor das condições físicas para o desenvolvimento de um projeto educativo de qualidade nos CMEIs está falhando na condução do seu papel. Se há a real intenção de promover um serviço educacional de qualidade nesses espaços, essa instância não pode se eximir das suas obrigações, deixando a cargo do gestor escolar e de sua equipe todas as responsabilidades para o alcance desse objetivo, sem oferecer as condições necessárias e o devido apoio.

A escola é uma instituição complexa e um espaço de convivência de interesses múltiplos onde nem todos convergem para a mesma direção. Mas, cabe a escola e ao órgão central unir esforços coletivos no sentido de garantir que a função social da instituição de Educação Infantil seja preservada. Nessa perspectiva, a pesquisa sugere o estabelecimento de um compromisso a ser assumido entre gestor escolar e órgão central no sentido de firmar um acordo para a promoção de um projeto de “qualidade negociada” (BONDIOLI, 2004; FREITAS, 2009; 2012) que viabilize a efetividade da qualidade nos Centros Municipais de Educação Infantil.

Apresentadas as reflexões que partem da percepção da necessidade de um enfrentamento aos problemas encontrados nos achados da pesquisa, aqui sinalizadas pelo olhar de uma pesquisadora que possui total aproximação com o objeto de investigação dessa pesquisa ao se pensar na continuidade desse processo recomenda-se como perspectivas futuras que os erros e incoerências ocorridos sejam corrigidos, o que implica numa reestruturação e ressignificação da ação autoavaliativa, visando garantir a exequibilidade e legitimidade política do processo.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA et al. **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília : MEC/SEB, 2009.

BONDIOLI, Anna (org). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**, Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BOURDENAIVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 8. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Coleção Primeiros Passos; 95).

FREITAS, Luiz Carlos de. **Qualidade negociada**: avaliação e contra-regulação na escola pública. Educação e Sociedade, Campinas, vol.26, n.92 - Especial, p. 911- 933, out.. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 ago. 2012.

FREITAS, L.C. de, SORDI, M.R.L., MALAVASI, M.M.S., FREITAS, H.C.L.
Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

GADOTTI, Moacir. **Avaliação institucional necessidade e condições para a sua realização**. Rio de Janeiro: UNDIME, p. 1-20. Disponível em: http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Avali_Institucional.pdf. Acesso em: 20/nov./2012.

SORDI, M. R. L. de, e LUDKE, M. **Avaliação institucional participativa em escolas de ensino fundamental**: o fortalecimento dos atores sociais. In: LEITE, Denise (org.). Avaliação participativa e qualidade. Porto Alegre: Sulina; Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2009. p. 155 – 172.

O REGIME DE COLABORAÇÃO E O REGIME DE COOPERAÇÃO NO FEDERALISMO BRASILEIRO NO CONTEXTO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: CONFLITOS CONCEITUAIS

Maura da Silva Miranda⁹⁸

Resumo

Este trabalho caracteriza-se como um artigo científico de revisão bibliográfica e de publicação científica sobre o princípio dos regimes de colaboração e de cooperação que a Constituição Federal de 1988 estabelece em seus artigos 211 e 23, respectivamente, estabelecendo a colaboração e a cooperação entre os entes federados na definição das políticas públicas nas esferas de governo. O objetivo é compreender como esse conceito foi definido pela legislação educacional, como vem sendo compreendido entre estudiosos das políticas educacionais e como vem sendo difundido pelo Ministério da Educação a partir de 2007, através do Plano de Desenvolvimento da Educação.

Palavras-chave: Regime de Colaboração. Regime de Cooperação. Federalismo. Plano de Desenvolvimento da Educação.

INTRODUÇÃO

A partir da Constituição Federal (CF) de 1988 os municípios brasileiros passaram a ser considerados entes federados com relativa autonomia política e administrativa. Foi com esta Constituição e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 que os municípios tornaram-se legalmente responsáveis pela oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, este último em regime de colaboração com os governos estaduais. No entanto, dadas as acentuadas desigualdades socioeconômicas regionais, grande parte dos municípios brasileiros, em sua maioria do norte e nordeste, tem encontrado limitações financeiras e técnicas para assegurar o cumprimento desta determinação constitucional.

Para diminuir as disparidades de financiamento da educação entre os municípios com baixa capacidade de atendimento educacional neste novo ordenamento da política nacional, a mesma legislação estabeleceu o Pacto Federativo entre as instâncias de governo, por meio dos chamados *regime de colaboração* e *regime de cooperação* – mencionados nos artigos 211⁹⁹ e 23¹⁰⁰ da Constituição Federal, respectivamente – em que a União passa a ter

⁹⁸ Doutoranda em Política e Gestão da Educação pela Universidade Federal da Bahia- UFBA. mauramiranda@yahoo.com.br.

⁹⁹ BRASIL, Constituição Federal de 1988. art. 211 - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

¹⁰⁰ BRASIL, Constituição Federal. art. 23, Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional. (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º. 53 de 2006).

atribuições de prestar assistência técnica e financeira aos entes federados que não apresentem as condições necessárias para assegurarem as suas obrigações em termos de oferta de ensino.

Todavia, a falta da normatização para a operacionalização do regime de colaboração e do regime de cooperação entre os entes federados, mediante legislação complementar - como prevê o parágrafo único do artigo 23 da CF/1988 - que defina as competências de cada ente, assegure a autonomia em sua esfera de poder e regule as formas de redistribuição e equalização - constitui-se, hoje, um fator dificultador para a cooperação recíproca entre os entes e, conseqüentemente, para a existência de um sistema nacional federativo de educação (CURY, 2007, p. 128).

A ausência da definição precisa destes dois termos - regime de colaboração e regime de cooperação - tem corroborado para a existência de conflitos técnicos e políticos no que concerne ao financiamento das políticas públicas educacionais no país. Sabe-se, porém, que apenas sua regulamentação não resolveria a questão, mas, certamente, contribuiria para a deflagração do papel da União, dos Estados-membros e dos municípios, num país federado que apresenta fortes disparidades regionais, e que devem ser consideradas no financiamento da educação nacional.

Regime de colaboração é um conceito estreitamente ligado ao princípio federativo brasileiro e está assegurado no artigo 211 da Constituição Federal de 1988, que determina que *a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino*. A colaboração implica em visão sistêmica entre entes autônomos, sendo incoerente, nesta perspectiva, pensar em ideias de *coordenação e subordinação* (HENTZ, 2010).

Considerando esta afirmação e relacionando-a com as definições das políticas educacionais, interessa neste artigo refletir sobre como tem sido considerado este termo de aspecto jurídico, tanto na LDB 9394/96, quanto na publicação de estudiosos da educação, quanto na definição de atuais políticas do Ministério da Educação, tendo em vista as diferentes concepções sobre o termo devido à ausência de legislação complementar que o defina efetivamente.

O Regime de colaboração é assegurado na LDB 9394/96 em seu artigo 8º. tal como fora instituído na Constituição Federal. Todavia, no mesmo artigo, no parágrafo § 1º, a LDB determina que caberá a União a coordenação da política nacional.

Considerando que o princípio de colaboração supõe relações entre entes autônomos, colocar sua coordenação nas mãos da União no que se refere às políticas educacionais, é, no mínimo, contraditório e permite a compreensão de que, a intencionalidade da União no

controle dessas políticas, reserva aos Estados e Municípios uma colaboração na condição de subalternidade no federalismo brasileiro (HENTZ, 2010).

Não obstante, as definições conflituosas sobre o princípio de colaboração estão presentes nas definições das políticas educacionais do Ministério da Educação e de alguns estudiosos da educação, quando comumente utilizam o termo como substitutivo da *cooperação* entre os entes, que a Constituição Federal determinou em seu artigo 23¹⁰¹, com vista a assegurar a equalização das políticas públicas no país.

Isto posto, apresenta-se como imperativo o aprofundamento de estudos e debates sobre o regime de *colaboração*, que reflita sobre suas nuances interpretativas - dada a ausência de legislação complementar para sua definição – de forma a permitir uma melhor compreensão de princípios federalistas como *autonomia e equalização*. Princípios estes, tão necessários para a consolidação dos ideais democráticos que a Constituição Federal de 1988 instituiu, mas que até hoje, constituem-se em grandes desafios do federalismo brasileiro.

DESENVOLVIMENTO

Embora a Constituição Federal - CF de 1988 esteja em vigência há mais de vinte anos, a definição sobre o conceito do regime de colaboração ainda é controversa. A CF, em seu artigo 211, declara o princípio colaborativo no momento em que os entes federados instituem seus sistemas de ensino quando afirma que *A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino*. A criação dos sistemas de ensino, por sua vez, resguarda o princípio de autonomia dos entes federados, conforme art. 18 de CF que estabelece:

A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição. (CF, 1988. Art. 18)

Logo, o regime de colaboração, nos termos da lei, está calcada numa visão sistêmica de políticas colaborativas entre iguais: entes federados que gozam de autonomia. Portanto, não se concebe nesta perspectiva relação hierárquica na relação colaborativa. Assim sendo, é incoerente se pensar neste regime na ideia de subordinação (HENTZ, 2010). Todavia, a LDB

¹⁰¹ BRASIL, Constituição Federal, 1988. Art. 23. Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional (Redação da Emenda Constitucional nº. 53 de 2006)

9394/96, embora tenha assegurado o princípio de autonomia dos entes na criação dos sistemas de ensino no artigo 8º, no § 1º do mesmo artigo estabelece que

caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. (LDB 9394/96. Art.8º. § 1º)

Nesta perspectiva, segundo Paulo Hentz (2010), quando o governo central se afirma como coordenador das políticas educacionais que deveria ser em regime de colaboração, resguarda aos entes subnacionais a condições de subalternidade na colaboração. Neste sentido, segundo o autor, os responsáveis pelo sistema federal retornaram ao princípio de reconcentração do poder da União, não honrando assim a Constituição da República, pois consideraram seus parceiros (entes federados) como subordinados a sua coordenação, posto que a coordenação tem seu eixo deslocado para a subordinação e as relações hierarquizadas.

Outra interpretação que vem sendo disseminada sobre o regime de colaboração o concebe como mecanismo de gestão compartilhada do financiamento da educação com vista a assegurar a equalização das políticas públicas, confundindo-o com o princípio da *cooperação*, que a CF assegura em seu artigo 23, parágrafo único, *in verbis*:

Lei complementar fixará normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional. (Constituição Federal, 1988. Art. 23. Parágrafo único.

É comum nos artigos e nas conferências educacionais encontrar estudiosos e pesquisadores da educação que compreendem a colaboração vinculada ao financiamento. Na sétima conferência do curso de Cidadania e Direito à Educação, realizada em 24 de abril de 2010, organizado pela Ação Educativa, Programa Ação na Justiça, que tratou do tema "Distribuição de encargos e competências educacionais no regime federativo", o pesquisador e consultor da UNDIME Luiz Araújo afirmou,

Há uma distância entre a realidade e os dispositivos legais e constitucionais. Os Estados e os Municípios pressionam o governo federal para que regulamente a forma de colaboração para haver a redistribuição de recursos. Já quem tem mais recurso protela o debate. (ARAÚJO, Luiz, 2010 in: direitoeducacao.wordpress.com/2010/04)

Na interpretação de João Monlevade (2010) o *regime de cooperação* (CF, art. 23, V) refere-se à função executiva entre os entes federados, enquanto que *regime de colaboração*

(CF, art. 211) cabe ao aspecto normativo dos sistemas de ensino. Dessa forma, a colaboração entre os sistemas visa definir e concertar legislações e normas através dos conselhos de educação e a cooperação, por sua vez, objetiva assegurar a equalização das políticas e a garantia de um padrão de qualidade, seja em caráter de complementação, suplementação ou redistribuição, conforme assegura o artigo 75 da LDB 9394/96, *in verbis*:

A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino. (BRASIL, LDB 9394/96, art. 75)

Talvez a utilização conflituosa entre os termos *colaboração* e *cooperação* seja decorrente da falta da normatização para a operacionalização da cooperação federalista mediante legislação complementar da CF - como prevê o parágrafo único do artigo 23 da CF/1988¹⁰² - que defina as competências de cada ente, assegure a autonomia em sua esfera de poder e regulamente as formas de redistribuição e equalização, para além das políticas de Fundos temporários e das políticas de governo.

Observa-se assim que esta tênue distinção entre os termos legais, conforme apresentada por Monlevade (2010) não vem sendo considerada nem mesmo pelas atuais políticas do Ministério da Educação, através do Plano de Desenvolvimento de Educação – PDE. Segundo o MEC, o PDE configura-se como um esforço e compromisso do Estado no que concerne à oferta da educação formal, cujo objetivo *é colocar a disposição do Distrito Federal e dos municípios instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas educacionais* visando à melhoria da educação pública no país, em respeito ao regime de colaboração. Regime de colaboração, no sentido do PDE, consiste em,

compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento do ensino, numa visão sistêmica entre os entes federados, sem ferir-lhes a autonomia. (Manual do PDE, Razões, Princípios e Programas, 2007).

Em relação a definição de regime de colaboração nos instrumentos do PDE, observa-se ainda que, apesar do referido plano estar sustentado em pilares como territorialidade e mobilização social, como mecanismos de democratização e empoderamento do poder local

¹⁰² - O PDE é um plano operacional do Ministério da Educação - MEC, que estabelece as ações a serem executadas pelos entes federados até 2022, com vista a cumprir as metas do Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei Nº 10. 172/ 2001. O PDE prevê uma série de ações de assistência técnica e financeira para todos os municípios do país que aderiram a um instrumento chamado Termo de Compromisso, atendendo, prioritariamente, os que apresentaram menor Índice de Educação Básica - IDEB, em 2005

para a conquista da verdadeira autonomia, paradoxalmente, o governo central vem promovendo o desenvolvimento da educação nacional mediante um modelo de gestão centralizada, monitorando as políticas, atuando como o grande avaliador e responsabilizando os entes subnacionais pelos resultados dessas políticas. Nesta perspectiva, mais uma vez o regime de colaboração adotado revela condições de subalternidade dos municípios em relação ao órgão central.

É importante atentar para estes conflitos na definição de termos constitucionais, uma vez que a disseminação de uma concepção pode implicar na desconsideração do outro. Explicando melhor: ao assumir colaboração com perspectivas de financiamento de políticas de governos, a União protela a definição constitucional em legislação complementar da efetiva cooperação entre os entes. Assim também como o artigo 11 e a lei do Fundef, de certa forma, inibiram a educação de duas leis complementares: uma para regular a cooperação (CF, art.23) e outra para regulamentar a colaboração (CF, art. 211). Explica-se assim o conflito que ainda hoje existe entre os dois termos.

E é neste mesmo paradoxo que vem se sustentando até o momento, desde o ordenamento jurídico da CF, o conceito do regime de colaboração e do regime de cooperação no federalismo brasileiro. Dado a ausência e o silêncio da legislação, assiste-se a uma recentralização do papel da União na implementação das políticas em nome da democratização e da mobilização “Todos Pela Educação”, sem o devido fortalecimento da autonomia dos entes subnacionais e sem a devida equalização no financiamento da educação nacional em um Sistema Nacional de Educação no Federalismo Brasileiro devidamente regulamentado em seus aspectos jurídicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inexiste ainda no federalismo brasileiro legislação complementar que defina o regime de colaboração e o regime de cooperação em medidas constitucionais para além das políticas provisórias de fundos e projetos de governos. Observa-se assim, sendo perpetuada uma política de ajustes no que concerne às políticas educacionais que assegura o papel da União como o grande catalizador dos recursos e das políticas nacionais. Se assim permanecer, poderíamos questionar: Seria utópico acalentar os ideais de autonomia dos sistemas de ensino, de igualdade de oportunidade e de descentralização como estratégias de democratização do país, que a Constituição Federal instituiu? Poderemos vislumbrar alguma resposta a esta indagação ao perceber os desdobramentos que certamente o país terá no

campo das políticas educacionais e na instituição do sistema nacional de educação com previsão de criação de acordo com o Plano Nacional de Educação 2014.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luz. **Distribuição de Encargos e Competências Educacionais no Regime Federativo**. In: direitoaeducacao.wordpress.com. Acesso em 09/12/2010

BRASIL, **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**. Ministério da Educação, DF, 2007

BRASIL, **Lei de Diretrizes da Educação Nacional - 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Constituição Federal**, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Brasília: Líber Livro, 2006.

HENTZ, Paulo. **O Princípio Federativo e o Regime de Colaboração**, 2009. In: www.fnce.org/index.php. Acesso em 10/12/2010.

MOLEVADE, João. Educação Escolar: **Colaboração e Cooperação nas políticas públicas**, in: conferencia.mec.gov.br/documentos/texto_monlevade.pdf. Acesso em 10/12/2010

O SIMEC (MÓDULO PAR) A PARTIR DE UMA ANÁLISE DO PODER DISCIPLINAR

Vanusa Ruas Freire Viana¹⁰³

Sandra Márcia Campos Pereira¹⁰⁴

Resumo

Este estudo apresenta uma breve contextualização do Plano de Ações Articuladas (PAR), procurando, a partir de suas características e etapas de desenvolvimento no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC) – Módulo PAR correlacioná-lo com os elementos que constituem o poder disciplinar concebido por Michel Foucault. O texto trata-se de um recorte de uma pesquisa mais abrangente que adotou como objetivo principal analisar concepções e discursos em torno da gestão educacional no Contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR) no município de Belo Campo – BA. Reunindo instrumentos da pesquisa bibliográfica e documental, os fundamentos teóricos e de análise para este recorte estão pautados na sua essência em documentos oficiais e na obra e no pensamento de Foucault.

Palavras-chave: PAR. Poder disciplinar. SIMEC.

CONTEXTUALIZANDO O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR)

O Plano de Ações Articuladas (PAR), lançado em 2007 e tema central da análise que deu origem a este texto, constituiu-se, inicialmente, como um plano de adesão voluntária aos municípios brasileiros e não atingiu todas as unidades da federação em sua fase inicial. Contudo, por ter se tornado condição de repasse financeiro, conta, atualmente, com a participação de todos os 5.563 municípios brasileiros.

Por representarem a ação conjunta de um mesmo plano, a adesão ao Compromisso Todos pela Educação representou simultaneamente a adesão ao PAR, e como está exposto no Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007 em seu art. 5º: “[...] a adesão ao compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do Ideb, observando-se as diretrizes relacionadas no art. 2º”. Consequentemente, levando-se em consideração a observância do art. 5º, e as 28 diretrizes definidas pelo Compromisso Todos pela Educação em seu art. 2º, podemos perceber a amplitude de desafios que o PAR busca superar (BRASIL, 2007a).

¹⁰³SMEBC. nusafreire@yahoo.com.br

¹⁰⁴UESB. Agência Financiadora: FAPESB. sandracampos.2005@uol.com.br

No campo prático, o PAR se estrutura como uma ferramenta de gestão educacional que abarca e pretende articular um conjunto de políticas, projetos e programas educacionais, da qual o município pode dispor para melhorar seus índices educacionais e, conseqüentemente, a qualidade da educação ofertada. Em síntese, o PAR se define como:

[...] uma estratégia de planejamento da política educacional do município, fundamentada no diagnóstico da educação municipal e com foco no alcance das metas e diretrizes do Compromisso Todos pela Educação. Com o PAR, os Municípios definem as necessidades e prioridades da sua rede e passam a receber do Ministério da Educação, por meio do regime de colaboração, o apoio mediante ações de assistência técnica e financeira (BRASIL, 2010, p. 8).

A função do PAR, nesse sentido, é permitir aos municípios diagnosticarem o quadro educacional em que se encontram. Segundo o MEC, o PAR “[...] deve ser elaborado com responsabilidade, tendo em vista que seu objetivo principal é a busca da melhoria na qualidade do ensino em todas as escolas, atendendo às expectativas de aprendizagem de cada série” (BRASIL, 2011, p. 5). Desse modo, os municípios que aderem ao Compromisso não devem se eximir da responsabilidade de atuar em regime de colaboração com a União, chamando a comunidade a participar desse instrumento do PDE que pretende se consolidar como elemento de articulação e democratização da educação.

O PAR traz uma proposta na qual os municípios possam assumir uma maior responsabilização no cumprimento das diretrizes compactuadas no Compromisso Todos pela Educação. Na tentativa de promover a articulação necessária à construção de um sistema educativo é que os municípios iniciaram, em 2008, a implementação do PAR por meio da assinatura de termos de adesão e convênios.

O PAR é composto por uma rede de ações e programas que os municípios devem aderir de acordo com as suas necessidades e deficiências identificadas durante o diagnóstico inicial. A adesão ao PAR não se constitui adesão obrigatória aos demais programas e ações que o incorporam. Cabe ao município selecionar aquelas que melhor atendam às suas especificidades.

A elaboração do PAR nos municípios deve seguir critérios e prazos determinados pelo Ministério da Educação e, após a adesão, institui-se o Comitê Local e o Comitê do Compromisso, que além de atuarem conjuntamente com os membros da Secretaria Municipal de Educação no processo de elaboração e implementação das ações a serem executadas, devem ainda velar pelo controle, fiscalização e monitoramento dessas ações. Nesse processo, é importante salientar:

A equipe local é diferente do comitê local. A equipe local é quem elabora e monitora a execução do PAR; o “Comitê Local do Compromisso”, quem acompanha sua implementação no município. O ideal é que a equipe e o comitê sejam compostos por membros distintos, com exceção do dirigente municipal de educação, que, obrigatoriamente, irá compor ambos (BRASIL, 2011, p. 5).

Dadas as diferenças entre equipe local e Comitê Local do Compromisso e as responsabilidades de cada um, o fato é que os municípios que não cumprem as metas estabelecidas dentro do prazo previsto podem deixar de ser beneficiados, ou retardar ainda mais os recursos a serem recebidos. Composto o Plano de Metas, o PAR traz novos elementos e espaços de debates com o intento de substanciar novas propostas e soluções para antigas problemáticas que sempre dificultaram a oferta de educação de qualidade e de participação cidadã.

O Plano de Metas, por sua vez, agrega ingredientes novos ao regime de colaboração, de forma a garantir a sustentabilidade das ações que o compõem. Convênios unidimensionais e efêmeros dão lugar aos planos de ações articuladas (PAR), de caráter plurianual, construídos com a participação dos gestores e educadores locais, baseados em diagnóstico de caráter participativo, elaborados a partir da utilização do Instrumento de Avaliação de Campo, que permite a análise compartilhada do sistema educacional em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos (BRASIL, 2007b, p. 24).

Como pontuado na citação anterior, o PAR se estrutura em quatro dimensões: Gestão Educacional, Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, Práticas Pedagógicas e Avaliação e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Para cada uma, é atribuída certa quantidade de indicadores, sendo um total de 82 indicadores que se subdividem entre si.

Os indicadores são avaliados com notas de um a quatro em que o critério de pontuação quatro indica uma situação favorável e suficiente, três aponta uma situação que ocorre parcialmente e que necessita da implementação de algum dispositivo para ser melhorado, dois aponta uma situação insuficiente, com mais aspectos negativos que positivos, e, neste caso, há necessidade de implementação de uma série de ações e sub ações para melhorar o quadro, um aponta uma situação crítica e o município precisa adotar ações imediatas para melhorar os resultados do indicador. A opção “não se aplica” deverá ser adotada quando a proposta do indicador não condiz com a realidade observada no município. Os indicadores pontuados com notas um e dois obrigatoriamente geram o cadastramento de

ações. Para pontuações com notas três e quatro, o cadastramento de ações é opcional ao município (BRASIL, 2011). Em resumo, assim podemos definir a dinâmica do PAR:

A dinâmica do PAR tem três etapas: o diagnóstico da realidade da educação e a elaboração do plano são as primeiras etapas e estão na esfera do município/estado. A terceira etapa é a análise técnica, feita pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e pelo FNDE. Depois da análise técnica, o município assina um termo de cooperação com o MEC, do qual constam os programas aprovados e classificados segundo a prioridade municipal. O termo de cooperação detalha a participação do MEC – que pode ser com assistência técnica por um período ou pelos quatro anos do PAR e assistência financeira. No caso da transferência de recursos, o município precisa assinar um convênio, que é analisado para aprovação a cada ano (BRASIL, 2011).

A dinâmica apresentada na citação acima nos serve nesta análise como parâmetro para compreensão dos modos de implementação do PAR nos municípios e nos fornece elementos para pensar o PAR a partir de uma análise foucaultiana do poder disciplinar.

ANALISANDO O SIMEC (MÓDULO PAR) A PARTIR DE UMA ANÁLISE DO PODER DISCIPLINAR

As reflexões empreendidas nesta seção se ocupam, especialmente, de realizar uma breve análise do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC - Módulo PAR), entendendo-o como um dispositivo de controle disciplinar do Estado. As análises aqui expostas estão associadas, em especial, à ideia de poder disciplinar empreendida por Michel Foucault.

Michel Foucault procurou em suas análises compreender um tipo específico de poder, analisando alguns procedimentos técnicos de controle do corpo, hábitos, costumes, atitudes e discursos. Esse tipo de poder foi denominado por Foucault de poder disciplinar. Para Foucault (2013a, p. 21), o poder disciplinar “[...] trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e à manutenção da sociedade industrial capitalista”. Mas que tipo de relação existe entre o SIMEC (Módulo PAR) e o poder disciplinar?

Quando refletimos sobre os modelos de gestão que se desenvolveram na educação brasileira, podemos destacar que o gerencialismo, modelo de gestão adotado no Brasil com a Reforma do Aparelho do Estado em 1996, promoveu a modernização da gestão pública, em que técnicas altamente burocráticas foram substituídas por formas mais descentralizadoras e

tecnológicas de conduzir as ações estatais, seguindo a lógica mundial de redirecionar os rumos do sistema capitalista. No campo educacional, os reflexos dessas transformações também influenciaram novas práticas de gestão, que ao longo dos anos foram aperfeiçoadas e, em muitos casos, tem sido mantida pelo atual governo.

Seguindo a lógica de modernização da gestão pública, o MEC lança em 2003 a plataforma tecnológica do SIMEC, com o propósito de melhorar significativamente a eficiência, eficácia e efetividade das iniciativas do MEC por meio da integração dos processos de planejamento e gestão das políticas e programas educacionais do governo federal. A proposta inicial foi a de substituir os inúmeros formulários de papel referentes ao PDE, diagnósticos e planejamentos em planilhas de Excel preenchidos por gestores no âmbito municipal, estadual e federal, adotando-se, então, um ambiente virtual, em que fosse possível diminuir as chances de erro e facilitar a elaboração de relatórios (BRASIL, 2008).

O SIMEC teve suas atividades iniciadas em outubro de 2003 com o Módulo PDE e em abril de 2007 foi iniciado o Módulo (PAR). A citação a seguir nos apresenta a funcionalidade do SIMEC (Módulo PAR):

Módulo Plano de Ações Articuladas (PAR) – Plano de Metas: permite a captação do diagnóstico da situação educacional e a definição do Plano de Ações Articuladas (PAR) de estados e municípios. O módulo foi construído com vistas a apoiar o Programa Compromisso Todos pela Educação, o qual estabelece metas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas, das redes municipais e estaduais. O MEC apoia estados e municípios por meio de ações de assistência técnica e/ou financeira, conforme diagnóstico elaborado em conjunto por técnicos e consultores do Ministério, além de autoridades e representantes educacionais em cada localidade. Este módulo possibilitou que o processo de apoio às outras esferas de governo ganhasse maior agilidade e transparência, contribuindo para o fim da política de “balcão”. Permite a análise, elaboração de pareceres e a aprovação do PAR no próprio sistema, bem como o levantamento de relatórios sobre ações planejadas (BRASIL, 2008, p. 4).

Por meio do SIMEC, o Governo Federal iniciou um novo tipo de relação com os municípios brasileiros. Planejamentos, convênios, termos de compromissos e demais acordos entre os entes federados passaram a ser firmados por meio do SIMEC. É também por meio desse sistema, que o município pode selecionar e ter acesso a muitos outros módulos de programas educativos. O MEC idealizou com essa atividade articular um conjunto de ações e programas que buscam a elevação do Ideb. Nessa busca, o MEC acabou instituindo uma relação poder-saber que na nossa concepção se desdobrou em um poder disciplinar.

Em nossas análises, consideramos o SIMEC como um dispositivo de controle do Governo Federal para regulação e distribuição de assistência técnica e financeira aos municípios por ele sujeitados. É por meio do SIMEC que o Estado age sobre a ação dos

municípios. Nesse sentido, Foucault (2013a p. 27) afirma que: “[...] viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível para alguns agir sobre a ação dos outros”. Entendemos desse modo que com o SIMEC essa possibilidade foi formalizada. Mas, se existe uma relação entre o poder exercido pelo Governo Federal (por meio do SIMEC) e o poder disciplinar empreendido por Foucault, o que podemos, então, entender por poder disciplinar?

A disciplina é um dispositivo de poder que tem por finalidade fabricar um tipo específico de homem (útil e dócil). Para Foucault “[...] disciplina é um controle do tempo, ela estabelece uma sujeição do corpo ao tempo, com o objetivo de produzir o máximo de rapidez e o máximo de eficácia”. (FOUCAULT, 2013b, p. 22). Acreditamos, nesse sentido, que ao condicionar os sujeitos ao cumprimento de prazos, normas a serem cumpridas e condições em que os recursos devem ser utilizados, o PAR, através do SIMEC e da vontade de verdade do Governo Federal, induz os municípios a um comportamento disciplinar e, conseqüentemente, ao poder disciplinar que se exerce entre ambos.

O poder disciplinar pode ser identificado a partir de três características básicas: a vigilância, a sanção normalizadora e o exame. A vigilância para Foucault (2013b) está alicerçada em um olhar que observa para controlar. No contexto do poder disciplinar, a vigilância é um olhar invisível e tem por natureza tornar o homem útil e dócil, para que se exerça em suas perfeitas condições, faz-se necessário aos sujeitos a ela submetidos saber-se potencialmente vigiados. Na análise realizada, identificamos essa vigilância através do histórico de tramitações do SIMEC, como pode ser observado na figura a seguir. Os nomes de quem fez determinada ação foram preservados com o propósito de não identificar os sujeitos responsáveis pelas ações.

Ilustração 1 - Histórico de tramitações do SIMEC (Módulo PAR)

Histórico de Tramitações			
Plano de Metas CTE - Belo Campo			
Seq. Onde Estava	O que aconteceu	Quem fez	Quando fez
1. Em Elaboração (Fase de Diagnóstico)	Diagnóstico Finalizado	[REDACTED]	29/10/2008 11:16:53
2. Em Elaboração (PAR)	PAR Finalizado	[REDACTED]	30/10/2008 10:01:24
3. Em Fase de Análise - Assistência Técnica (Equipe Técnica - MEC)	Análise Técnica Finalizada	[REDACTED]	02/04/2009 17:44:01
4. Em Fase de Análise - Assistência Financeira (Equipe Técnica - MEC)	Análise Assist. Financeira Realizada	[REDACTED]	02/04/2009 17:44:40
5. Aguardando Preenchimento do Parecer Técnico	Documento Retornado para Análise Financeira	[REDACTED]	07/07/2009 12:08:50
6. Em Fase de Análise - Assistência Financeira (Equipe Técnica - MEC)	Documento Retornado para Análise Técnica	[REDACTED]	07/07/2009 12:09:23
7. Em Fase de Análise - Assistência Técnica (Equipe Técnica - MEC)	Análise Técnica Finalizada	[REDACTED]	09/07/2009 11:57:46
8. Em Fase de Análise - Assistência Financeira (Equipe Técnica - MEC)	Documento Retornado para Análise Técnica	[REDACTED]	31/07/2009 14:20:24

Fonte: SIMEC (Módulo PAR), 2015.

É por meio deste histórico de tramitações que o município sabe que está sendo potencialmente vigiado, que o Governo Federal sabe o que aconteceu, quem executou a ação, a que hora esta ação foi finalizada e caso o prazo estabelecido para o cumprimento da ação não tenha sido cumprido sabe exatamente qual o município a ser penalizado. Compreendendo, desse modo, a maioria dos municípios se esforçará para receber os recursos dos quais necessitam. Mantém-se, nesse sentido, uma disciplina por parte dos municípios no cumprimento de prazos e condições estabelecidas. Mas, em se tratando de uma relação de poder, não é possível garantir que todos executem as ações planejadas ao mesmo tempo. Podemos refletir, à luz dos postulados foucaultianos, que, onde há poder, há também resistência e é justamente nesse sentido que analisamos o poder disciplinar do SIMEC (Módulo PAR) na dimensão da sanção normalizadora.

Não cumprir os prazos e determinações do Governo Federal implica sofrer sanções por parte dele. A penalidade pode consistir em cortes de recursos financeiros, falta de assistência técnica, paralisação de obras, dentre outras. Nessa perspectiva, também caminha a ideia de sanção normalizadora de Foucault. Essa medida tem por função corrigir os desvios por meio da penalidade. Baseando-se na concepção de sanção normalizadora de Foucault, Pogrebinski (2004, p 193) destaca que “[...] no núcleo de cada sistema disciplinar funciona um pequeno mecanismo penal. A disciplina traz consigo uma maneira específica de punir. O castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios, ele é corretivo”. Além da vigilância e da sanção normalizadora, analisamos o poder também pelo dispositivo do exame.

De acordo com as proposições de Foucault (2013b), o dispositivo do exame está no nível de articulação entre a vigilância e sanção normalizadora. Por meio desse dispositivo é possível vigiar, classificar e punir. Relacionando-o ao SIMEC (Módulo PAR) e observando a figura 01 que apresenta o histórico de tramitações do plano no município de Belo Campo, percebemos que uma mesma ação é avaliada e examinada por diferentes setores (assistência técnica, assistência financeira). Ao final do exame do plano, será possível classificar a sua qualidade e, conseqüentemente, afirmar se ele é exequível ou não, podendo o município ser punido caso não atenda aos anseios do MEC.

Ainda de acordo com os postulados de Foucault podemos dizer que “[...] todo agente do poder, vai ser um agente de constituição de saber, devendo enviar aos que lhe delegaram um poder, um determinado saber correlativo do poder que exerce” (FOUCAULT, 2013a p. 28). Dessa perspectiva, entendemos que o MEC, ao instituir o SIMEC, abriu espaço para constituição de um novo campo de saber, pois acessar o sistema virtual exige, além de conhecimentos educacionais, a aquisição de habilidades tecnológicas e domínios de

conhecimentos sobre um conjunto de ações e programas que se interligam por meio de um sistema.

Condição obrigatória para o repasse de recursos financeiros aos municípios, quem ao PAR adere (os municípios) e do seu sistema faz uso (secretários e técnicos das secretarias municipais de educação), também obrigatoriamente precisam tornar-se sujeitos portadores de um conhecimento, de um saber (habilidades tecnológicas, usos da internet, conhecimento da realidade diagnosticada, condições financeiras do município para o exercício do regime de colaboração, etc.). Por fim, podemos concluir que esse saber é correlativo às exigências do Governo Federal, órgão esse pelo qual um determinado município pode ser controlado (definindo ações e programas que devem ser implementados), vigiado (como forma de atender às determinações e prazos estabelecidos pelo Governo Federal), normatizado (com o objetivo de sancionar punições/perdas assistências técnicas e financeiras do MEC) e examinado (condições de realização do plano).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos desse modo, que os argumentos aqui fundamentados tenham contribuído para compreender o PAR como um plano que ritualiza um poder disciplinar e institui um campo próprio de saber no âmbito dos municípios brasileiros. Do ponto de vista da abordagem foucaultiana, quando analisamos a estrutura e dinâmica de funcionamento do PAR, é possível classificá-lo como um dispositivo de controle do Estado. Nesse sentido, cabe sempre refletir as relações de poder decorrentes de seus processos de implementação e materialização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 05 maio 2013.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, (2007b).

_____. Fundação Escola Nacional da Administração Pública (Enap). **Experiência Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC): concurso Inovação na Gestão Pública Federal**. Brasília, DF, 2008. Disponível em:

http://inovacao.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=288.

Acesso em: 20/02/2015.

_____. Ministério da Educação. **CONAE 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Brasília, DF, Documento Final, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Orientações do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos Municípios 2011-2014**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.simec.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 27 ed. – São Paulo: Graal, 2013a.

_____. **Vigiar e punir**. 41 ed. - Petrópolis: Editora Vozes, 2013b.

POGREBINSCHI, Thamy. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. **Lua Nova**, São Paulo, n. 63, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452004000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 abr. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452004000300008>.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE NO GOVERNO DE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA (2003 A 2010): CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO

Paulo José Riela Tranzilo¹⁰⁵

Resumo

Este artigo trata das principais contradições da política de esporte nos dois mandatos presidenciais de Luiz Inácio Lula da Silva no período de 2003 a 2010, das críticas necessárias e das possibilidades de superação. Este trabalho integra os resultados da pesquisa de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia que investigou a relação entre as proposições do setorial de esporte e lazer do Partido dos Trabalhadores e as políticas de esporte do governo Lula no referido período.

INTRODUÇÃO

Na investigação de doutoramento a respeito da relação entre as diretrizes, princípios e proposições elaboradas pelo setorial de esporte e lazer do Partido dos Trabalhadores e as políticas públicas de esporte nos dois mandatos presidenciais de Luiz Inácio Lula da Silva, no período de 2003 a 2010, identificamos contradições no que tange às diretrizes e princípios, ao financiamento e às conferências. O objetivo deste artigo é apresentar as principais contradições identificadas nestas três dimensões da política de esporte e apontar possibilidades de superação no que tange a política nacional de esporte.

Partimos do pressuposto que o esporte é um advento moderno, da época capitalista, e como tal é um produto direto da atividade humana em determinado modo de produção (MARX, 2008). As técnicas utilizadas exclusivamente para a sobrevivência humana desenvolvem-se a tal ponto que extrapolam as fronteiras da luta pela sobrevivência (produção ou guerras) e passam a se desenvolver também na esfera lúdica e cultural (LEONTIEV, 2004).

É no modo de produção capitalista que o esporte assume novas características (ASSIS DE OLIVEIRA, 2005): aperfeiçoam-se técnicas, estabelecem-se espaço e tempo determinados, utilizam-se instrumentos e constroem-se regras específicas. O esporte expande-se no mundo com a expansão do mercado e desenvolve-se como uma prática cultural humana com características próprias e praticada sob determinadas regras, espaços e tempos característicos à época capitalista (BRACHT, 2005).

¹⁰⁵ Universidade Estadual de Feira de Santana pjriela@gmail.com

Ocorre que a prática do esporte na sociedade de classes encarna as contradições do seu modo de produção. A prática esportiva será praticada basicamente por uma determinada classe que tinha tempo livre para exercê-la, a burguesia. É no processo de institucionalização do esporte, através da escola, que parcelas do povo e dos trabalhadores tiveram um limitado acesso ao esporte. Estas determinações históricas incorporam-se ao Estado que integra o esporte como uma de suas políticas e passa a organizar, coordenar e disponibilizar espaços e tempos para sua prática em função da divisão das classes sociais.

No contexto brasileiro, as primeiras legislações sobre o esporte remetem ao governo de Getúlio Vargas no período de 1930 a 1945. Posteriormente, entre 1964 e 1985 são utilizadas pelo regime militar de forma a buscar a disciplina e a garantia da ordem da ditadura, principalmente nas escolas através da Educação Física. A partir de 1988, após um longo período de luta da classe trabalhadora contra este regime autoritário, a legislação incorpora o esporte como um dever do estado, responsável por fomentar a sua prática formal e não formal. No entanto, mesmo o esporte inscrito na Constituição Federal atualmente como um direito social, este não é um fenômeno cultural universal e democratizado na sociedade brasileira.

O Estado, na época imperialista (LENIN, 2007b), aprofunda suas contradições, e o esporte neste contexto é utilizado politicamente como um fenômeno voltado para os interesses da classe dominante, conforme a natureza do próprio Estado ao longo da história da humanidade, constituído como um órgão que representa os interesses da classe dominante (ENGELS, s/d a; LENIN, 2007a).

As políticas de esporte no Brasil não estão fora dessa realidade. Em 2003 no governo Lula é instituído o Ministério do Esporte. Inédito na história do país, o ministério criou uma expectativa no setorial de esporte e lazer do PT e em diversas camadas sociais e intelectuais em implementar uma política de esporte voltada para a democratização do acesso à população.

Este período dos dois mandatos do governo Lula é considerado complexo (SECCO, 2011), tanto para base social do PT, como para a base social que o elegeu que tinha a expectativa da possibilidade de verem atendidas suas aspirações políticas e sociais, que implicaria em medidas de ruptura com o imperialismo, apesar da posição da direção do PT e do próprio Lula que sustentavam, contraditoriamente à história do PT e ao conteúdo desta vitória eleitoral (BETTO, 2006), um governo de coalizão com forças reacionárias e retrógradas da burguesia nacional (TURRA, 2009).

Nesse contexto se desenvolve a disputa dos rumos das políticas de esporte no Brasil e se revelam contradições significativas nos princípios e diretrizes do esporte nacional, na legislação que modificou o financiamento do esporte brasileiro, beneficiando majoritariamente os setores do esporte de rendimento e na realização das conferências de esporte como forma de construir uma política nacional.

CRÍTICA ÀS POLÍTICAS DE ESPORTE DO GOVERNO LULA

O governo Lula foi eleito em 2002 num contexto em que diversas lutas populares se desenvolviam na América Latina contra os planos de ajuste do FMI aplicados no Brasil pelo governo Fernando Henrique Cardoso do PSDB (ajustes, dívida e privatizações)¹⁰⁶. Segundo Turra (2009) o governo Lula foi um governo de colaboração de classes, que assumiu o compromisso com a política econômica de mercado, mas que havia sido eleito pelo voto popular que expressava a vontade da maioria em verem atendidas suas reivindicações por terra, trabalho e reestatização (SOKOL, 2007).

Estas contradições foram o pano de fundo em que se desenvolveram as políticas de esporte do governo Lula. Em 2003, o governo constituiu o Ministério do Esporte¹⁰⁷ que tinha como função: a) política nacional de desenvolvimento da prática dos esportes; b) intercâmbio com organismos públicos e privados, nacionais, internacionais e estrangeiros, voltados à promoção do esporte; c) estímulo às iniciativas públicas e privadas de incentivo às atividades esportivas; d) planejamento, coordenação, supervisão e avaliação dos planos e programas de incentivo aos esportes e de ações de democratização da prática esportiva e inclusão social por intermédio do esporte¹⁰⁸.

O Ministério do Esporte foi configurado contendo três secretarias, além da secretaria executiva¹⁰⁹: a) Secretaria nacional de esporte educacional que dentre as atribuições tinha a de coordenar, formular e implementar políticas relativas aos esportes educacionais, desenvolvendo gestões de planejamento, avaliação e controle de programas, projetos e ações,

¹⁰⁶ O candidato sucessor da política de FHC foi José Serra também do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

¹⁰⁷ Criado pela Medida Provisória nº 103, de 01 de janeiro de 2003, convertida em Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.683.htm.

¹⁰⁸ Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.683.htm.

¹⁰⁹ Esta configuração foi alterada primeiramente pelo decreto nº 7.529, de 21 de julho de 2011 e posteriormente alterada novamente pelo decreto nº 7.784 onde instituir as seguintes secretarias, além da secretaria executiva: “a) Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, b) Secretaria Nacional de Futebol e Defesa dos Direitos do Torcedor, c) Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento” – disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7784.htm#art7.

b) Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer que dentre as atribuições tinha a de assegurar a configuração de uma política social do Esporte e do Lazer centrada no parâmetro do Desenvolvimento Humano e c) Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento que dentre as atribuições tinha a de realizar estudos, planejar e coordenar e supervisionar o desenvolvimento do esporte de alto rendimento e a execução das ações de promoção de eventos¹¹⁰.

Liáo Júnior (2013) destaca que “*Com a vitória eleitoral de Lula em 2002, os setores progressistas do esporte e do lazer ansiavam pela ruptura das alianças do Estado com os setores conservadores e privatistas [...] (Ibid, p. 84). Castellani Filho (2013) vislumbrava que o governo concretizasse políticas públicas de esporte para o acesso de todos “[...] independentemente de seu nível socioeconômico, de seu status social, de sua classe social [...]” (Ibid, p. 54).*

No entanto, a perspectiva de “*governar para todos*”, independente das classes sociais, é historicamente uma contradição, pois no Estado burguês prevalecem os interesses da classe dominante na época imperialista (LENIN, 2007b). Figueiredo (2013) alerta que não havia um programa que sustentasse essa composição do governo Lula e critica os setores que nele se apoiaram para galgar cargos no ministério do esporte. Esse é o contexto das disputas no ministério do esporte que Taffarel e Santos Júnior (2007) destacam no que se refere aos conflitos entre PT e PCdoB.

Dessa forma, essas forças se apresentam sem disposição para enfrentar um modo de governar, cujas práticas políticas estão conduzindo à destruição das instâncias partidárias e o aparelhamento de órgãos do governo pelos interesses de um ou outro partido (Ibid, p. 65).

Diretrizes e princípios

Em 2005, através da resolução nº 5¹¹¹ do Conselho Nacional de Esporte é aprovada a Política Nacional de Esporte onde constam os princípios, diretrizes, objetivos e ações estratégicas do esporte no Brasil. Essa resolução foi oriunda da decisão da I Conferência Nacional de Esporte realizada em 20 de junho de 2004.

A política nacional de esporte aprovada tinha a intenção de transformar o esporte em política de estado e para tanto propõe como princípios: “*Da reversão do quadro*

¹¹⁰ As finalidades destas secretarias constam no regimento interno do Ministério do Esporte disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/regimento-interno>.

¹¹¹ Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/conselhoEsporte/resolucoes/resolucaoN5.pdf>.

atual de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social; Do Esporte e do Lazer como direito de cada um e dever do Estado; Da universalização e inclusão social; Da democratização da gestão e da participação”.

Destacam-se alguns programas desenvolvidos pelo ministério nesta década: a) Programa Segundo Tempo com objetivo de democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte; b) Programa Esporte e Lazer da Cidade com objetivo de promover a democratização do acesso ao esporte recreativo e ao lazer; c) Brasil no Esporte de Alto Rendimento com objetivo de melhorar o desempenho do atleta de rendimento brasileiro; d) Bolsa Atleta¹¹² com objetivo de destinar uma bolsa aos atletas de rendimento e e) Rumo ao Pan 2007 com objetivo de realizar os jogos Pan-americanos em 2007¹¹³.

Constata-se que nos dois mandatos do governo Lula, em que pese terem se inscrito alguns princípios e diretrizes na legislação desportiva e nos documentos das conferências e do CNE como “*democratização, universalização, ampliar o acesso, esporte e lazer como direito de todos e dever do Estado*”, não representou, no entanto, a predominância em medidas concretas de governo que contribuíssem para a democratização efetiva do esporte no Brasil. Figueiredo (2013), Espírito Santo (2013) e Castelan (2013) destacam que foram priorizados o esporte de alto rendimento e os megaeventos esportivos, ao invés de políticas de democratização do esporte no Brasil.

Financiamento

Essa questão fulcral para as políticas do estado foi um dos graves problemas no ministério do esporte. Silva (2010), ministro do esporte à época, reconhece este problema, mas exalta a lei de incentivo ao esporte¹¹⁴ afirmando que “[...] *por 40 anos o esporte brasileiro pleiteava um incentivo fiscal*” (Ibid, p. 129). Figueiredo (2013) demonstra que o “*esporte brasileiro*” é representado pelas grandes empresas multinacionais e também pelos grandes clubes de futebol, o COB¹¹⁵ e os conglomerados dos meios de comunicação (por exemplo, o grupo Globo) que com seu *lobby* nas entranhas das estruturas das instituições

¹¹² Lei 10.891, de 9 de julho de 2004 que institui o Bolsa atleta.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.891.htm.

¹¹³ Integraram-se a esta agenda outros quatro eventos: os jogos mundiais militares em 2011, a copa das confederações em 2013 e a copa do mundo da FIFA em 2014 e os jogos olímpicos do COI em 2016.

¹¹⁴ Lei nº 11.438, de 29 de dezembro de 2006 que trata dos incentivos e benefícios para fomentar as atividades de caráter desportivo, regulamentada pelo decreto nº 6180 03.08.2007.

¹¹⁵ Arrecadação do COB (em milhões por ano): 2001 (R\$17,4); 2002 (R\$ 50,7); 2003 (R\$ 55,8); 2004 (R\$ 70,0); 2005 (R\$ 70,5); 2006 (R\$ 67,4); 2007 (R\$ 84,9); 2008(R\$ 91,9); 2009 (R\$ 113,4); 2010 (R\$ 142,7); 2011(R\$ 156,9), 2012 R\$ 165,90 (ESPIRITO SANTO, 2013; FIGUEIREDO, 2013).

(principalmente no Congresso Nacional, mas também no interior do próprio governo), e meios corruptos das mais diversas formas, tem condições de impor seus interesses contra os interesses da maioria.

A lei conhecida como Time-mania¹¹⁶, é um exemplo que demonstra que o destino do dinheiro arrecadado em loterias vai para os clubes de futebol para fins de pagamento de suas dívidas¹² que consistem, basicamente, em débitos de natureza fiscal, trabalhista, bancária e com fornecedores - em sua grande maioria com o Estado, que deixa de arrecadar impostos e, com os trabalhadores que tem usurpados os seus direitos, mas que não sanam estes débitos¹¹⁷.

Taffarel e Santos Júnior (2007) destacam que “*Estas leis incentivam a guerra fiscal, pelo não pagamento de impostos, e transferem para a população, por meio de jogos de azar, o ônus de saldar a dívida de clubes esportivos à beira da falência*” (Ibid, p. 67).

Nos relatórios¹¹⁸ anuais de avaliação dos programas do ministério do esporte nesta década é possível evidenciar com clareza a avaliação do próprio ministério que a limitação orçamentária é um impeditivo para a concretização dos programas e projetos, a exceção dos megaeventos para os quais não há carências de recursos¹¹⁹ (CASTELAN, 2010). Somado a isto, nota-se que as parcerias com entidades privadas, sustentada na descentralização dos

¹¹⁶ Lei nº 11.345, de 14 de setembro de 2006. “[...] *Timemania promoveu entre os anos de 2008 e 2010 um incremento de R\$ 68.438.420,00 aos clubes de futebol inseridos [...]*” (ESPIRITO SANTO, 2013, p. 112). ¹² Em 14 de agosto de 2015 foi sancionada pela presidente da república Dilma Rousseff (PT) a lei nº 13.155 que estabelece princípios e práticas de responsabilidade fiscal e financeira dos clubes de futebol, institui parcelamentos especiais para recuperação de dívidas pela União e cria a Lotex para angariar mais fundos para os clubes, além do timemania (disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13155.htm). Essa “nova” legislação parcela as dívidas dos clubes com a União (cerca de R\$ 4 bilhões[!]) em até 240 vezes, com redução de 70% das multas, de 40% dos juros e de 100% dos encargos legais em troca dos clubes adotarem uma gestão transparente[!].

¹¹⁷ Duas questões importantes que demonstram o desvio dos recursos do Estado para as entidades privadas: 1. “*A Timemania está longe de alcançar a arrecadação projetada pelo Governo Federal quando foi lançada em 2008.*” (disponível em: <http://www.ebc.com.br/esportes/2013/08/como-funciona-a-timemania-arrecadacaodistribuiacao-clubes-menores-projeto>), 2. “*Problemas dos clubes vão além das dívidas*” (disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/05/05/problemas-dos-clubes-vaio-alem-das-dividas-afirmamdebatedores-da-mp-do-futebol>).

¹¹⁸ Relatórios de avaliação do Plano Plurianual: 2004-2007: http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/arquivo/spi-1/publicacoes/antigas/rel-anual-deaval/2008/08_ppa_aval_cad19_me.pdf; 2008:

<http://www.esporte.gov.br/arquivos/institucional/secretariaExecutiva/cadernoSetorial.pdf>; 2009:

<http://www.esporte.gov.br/arquivos/institucional/secretariaExecutiva/cadernoSetorial2009.pdf>; 2010:

<http://www.esporte.gov.br/arquivos/institucional/secretariaExecutiva/cadernoSetorial2010.pdf>.

¹¹⁹ O relatório sobre os jogos Pan-americanos realizado em 2007 no Rio de Janeiro demonstram que a evolução do orçamento para os jogos é crescente: em fevereiro de 2003 previa-se um custo de R\$ 980.702.000,00, mas foram computados em julho de 2007 o gasto de R\$ 3.097.681.000,00. Neste mesmo relatório é possível verificar que os gastos do governo federal foram da ordem de 52,3% do total, da prefeitura do RJ de 28,6%, de financiamentos 6,6%, do governo do RJ 6,1%, do comitê organizador 5,5% e outros 0,9%. Além disso, foram milhões de reais em financiamentos de bancos públicos como BNDES e Caixa Econômica Federal e outros milhões em patrocínios de empresas estatais como a Petrobrás e Correios. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/publicacoes/panVolume1.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2016.

recursos, destinam uma soma considerável de recursos para ONGs e entidades privadas a fim de realizar as funções e qualificação de responsabilidade do estado, além do incentivo às parcerias público-privadas na área do esporte (FIGUEIREDO, 2013; ESPÍRITO SANTO, 2013; CASTELAN, 2010).

O que podemos concluir é que, ao analisar os dados do orçamento do ministério do esporte ao longo desta década, constata-se que este favoreceu majoritariamente, e com vultosas quantias de recursos públicos, o esporte de rendimento e os megaeventos (ESPIRITO SANTO, 2013; FIGUEIREDO, 2013; CASTELAN, 2010) em detrimento do que conceitua a legislação de desporto educacional e de participação.

As Conferências Nacionais de Esporte

Foram realizadas três Conferências nacionais de esporte no Brasil: a I Conferência foi em 2004 com o tema “Esporte, Lazer e Desenvolvimento Humano”, a II Conferência em 2006 como tema “Construindo o Sistema Nacional de Esporte” e a III Conferência em 2010 com o tema “Por um time chamado Brasil – Plano Decenal do esporte e lazer – 10 pontos em 10 anos para projetar o Brasil entre os 10 mais”.

As conferências foram concebidas como um espaço onde todos e qualquer segmento social, independente de classe social, tem a prerrogativa de participar e expressar sua opinião. Segundo Turra (2009) foi utilizada pelos governos do PT como uma marca do modelo “democrático e popular”.

Mas o que parecia uma saída democrática revelou-se uma política limitada, que buscava conciliar interesses opostos. Castelan (2010), Castellani Filho (2013), Lião Júnior (2013) e Rodrigues¹²⁰ foram entusiastas das conferencias. No entanto, Gilberto Carvalho¹⁷ reconheceu os limites dessa política afirmando que “[...] *‘É evidente que o governo não tem como assumir o compromisso de que todas as decisões tomadas pela sociedade serão implementadas pelo governo’*” (CARVALHO *apud* FIGUEIREDO, 2013, p. 71).

Avritzer (2012), também problematiza: “*A questão da efetividade das políticas participativas no plano nacional continuará, a meu ver, dependente da implementação de arranjos capazes de integrar participação e gestão*” (Ibid, p. 22).

¹²⁰Disponível em:

http://www.confef.org.br/extra/revistaef/arquivos/2006/N20_JULHO/13_PROFSSIONAL_ASSUME_SECRETARIA.PDF. Acesso em 27 de dezembro de 2015. ¹⁷ Ex-ministro dos governos Lula e Dilma.

Espirito Santo (2013), Castelan (2010), Figueiredo (2013) e Lião Júnior (2013) afirmam, no entanto que as decisões a respeito de sediar os megaeventos no Brasil não foram alvo de debates, sequer de deliberações, das duas primeiras conferências nacionais de esporte, nem constavam nas diretrizes, programas ou políticas do ministério do esporte.

Castelan (2010) destaca que *“Percebemos que as deliberações aprovadas nas Conferências estão presentes em algumas leis, documentos e no texto da Política Nacional do Esporte, porém não estão expressas nos gastos governamentais”* (Ibid, p. 11).

POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE ESPORTE

Diante do exposto apresentamos algumas proposições com objetivo de apontar um caminho para superar as contradições encontradas. Utilizamos para este fim alguns dados atualizados a respeito do esporte no Brasil, publicados pelo ministério do esporte, ainda parcialmente, através do Diagnóstico Nacional de Esporte¹²¹. Nestes dados é possível verificar a imperiosa necessidade de medidas de Estado para se democratizar o acesso ao esporte.

Esporte e direito dos trabalhadores

Os dados do diagnóstico revelam que a maioria da população brasileira é sedentária¹²². São 67 milhões de habitantes (45,9%) que não realizaram atividade física ou praticaram esporte no ano de 2013 (figura 1).

Nota-se na pesquisa que, dentre aqueles que porventura praticaram alguma atividade física ou esporte, no decorrer do ano de 2013, 69,8% abandonaram a prática, a ampla maioria em função da falta de tempo, seja por causa do estudo, do trabalho ou da família (figura 1).

¹²¹ Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/diesporte/index.html>.

¹²² O diagnóstico nacional do esporte utilizou o conceito da OMS para caracterizar o sedentarismo: “[...] indivíduo ativo regular é aquele que pratica alguma atividade física pelo menos três vezes por semana, em seu tempo livre, com duração mínima de 30 minutos. Já o sedentário é aquele que não faz atividade física ou esporte.”. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/diesporte/index.html>.

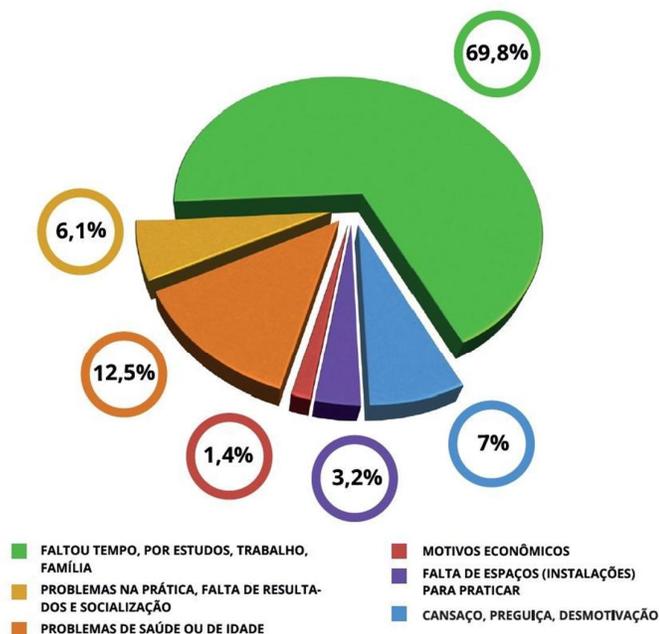


Gráfico 6 – Motivos para o abandono

Nota-se a necessidade de se ampliar o tempo livre do trabalhador brasileiro, o que remete à bandeira histórica de luta dos trabalhadores para aprovar a redução da jornada para 40 horas sem redução do salário.

Infraestrutura: equipamentos e espaços esportivos

Os dados demonstram uma estrutura física para prática do esporte insuficiente e desigual (figura 2).

19. Em sua região os espaços públicos para a prática de esportes são suficientes?

OPÇÕES	FREQUÊNCIA	%
Sim	39.054	26,6
Não	53.462	36,4
Não existe espaço estruturado pelo poder público para as atividades	54.232	37
TOTAL	146.748	100

O IBGE (2006a) afirma que a quantidade de equipamentos esportivos de propriedade dos estados brasileiros é reduzida e, que é comum a prática dos estados construírem equipamentos esportivos e depois repassarem para a responsabilidade das prefeituras, “*estabelecendo um processo de descentralização da atividade de esporte*” (Ibidem).

As escolas públicas estaduais 58,1% possuem instalações esportivas, mas o IBGE (2006a) considera que, mesmo em situação melhor que as escolas municipais (ver abaixo), é “[...] *elevado o número de escolas públicas estaduais que não possuíam instalações esportivas*” (Ibidem).

É imperiosa a necessidade de dotar as instituições de ensino públicas de equipamentos e espaços de prática esportiva. É possível reestatizar toda a estrutura esportiva existente no Brasil, a começar pelos espaços construídos para a realização dos megaeventos que ocorreram e, irão ocorrer no Brasil¹²³.

Financiamento

Analisando os dados, é possível afirmar que há recursos públicos disponíveis para serem investidos para a democratização do esporte no Brasil. Considerando o que diz o Dieese (2015), no qual demonstra que 45,11% do orçamento executado em 2014 foram destinados ao pagamento dos juros e amortização da dívida sendo que 3,98% para saúde e 3,73% para educação, para ficarmos em dois exemplos. O que se depreende é que se deve estabelecer como prioridade no orçamento do governo: recursos públicos para os serviços públicos e para as políticas públicas, nas quais o esporte está inserido.

Constata-se que a quantidade de parcerias dos governos nas três esferas com órgãos e entidades privadas é significativa. O IBGE (2006b) detectou este fenômeno no âmbito das prefeituras afirmando que os convênios são feitos em sua maioria com o setor privado.

O modelo de “descentralizar” as ações do estado visa nos fatos, conforme Figueiredo (2013), desresponsabilizar o Estado das suas funções com os serviços públicos e acarreta numa drenagem extraordinária de recursos públicos para os cofres da iniciativa privada. É necessário o governo destinar uma quantia mínima de 1% (FIGUEIREDO, 2013) orçamento da União para a democratização do esporte e suspender os contratos de concessão e parcerias públicas privadas sem indenização.

¹²³ <http://www.brasil2016.gov.br/pt-br/legado/iinfraestrutura;>
http://www.esporte.gov.br/arquivos/assessoriaEspecialFutebol/copa2014/6_Balanco_Copa_dez_2014.pdf;
[http://www.esporte.gov.br/arquivos/publicacoes/panVolume1.pdf.](http://www.esporte.gov.br/arquivos/publicacoes/panVolume1.pdf)

REFERÊNCIAS

- ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, chancela editorial CBCE, 2005.
- AVRITZER, Leonardo. **Conferências Nacionais: ampliando e redefinindo os padrões de participação social no Brasil**. Rio de Janeiro: Ipea, maio de 2012. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/td_1739.pdf. Acesso em: 7 de fevereiro de 2016.
- BETTO, Frei. **A mosca azul**. – Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3.ed. — Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- CASTELAN, Lia Polegato. **As Conferências Nacionais do Esporte na Configuração da Política Esportiva e de Lazer no Governo Lula (2003-2010)**. (Dissertação) – Campinas, SP: 2010.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física, esporte e lazer: reflexões nada aleatórias**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Dívida pública brasileira e compressão do orçamento: O que resta aos trabalhadores?** Nota técnica, número 148. São Paulo, setembro de 2015. Disponível em <http://www.dieese.org.br/notatecnica/2015/notaTec148divida.pdf>. Acesso em: 29 de dezembro de 2015. (DIEESE, 2015)
- ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado (7-144). IN: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. Volume 3. Editora Alfa-Omega: São Paulo, s/d. (ENGELS, s/d. a)
- ESPÍRITO SANTO, Edson do Filho. **O Esporte no Brasil do Século XXI: balanço crítico da política do Ministério do Esporte no Período 2003-2012**. (Tese) – Salvador, BA: 2013.
- FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis de. **As arenas do esporte: a disputa dos rumos da política nas conferencias nacionais e na produção do conhecimento em um período de transição**. (Tese). – Salvador, BA: 2013.
- FIGUEIREDO, E. S. A. e TAFFAREL, C. N. Z. **Esporte no Brasil: a disputa dos rumos da política nas conferencias nacionais em um período de transição**. (121-152). – Florianópolis, SC. Revista, ano XXV, nº 40, junho de 2013.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa de Esporte, 2003**. Rio de Janeiro, 2006a.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa de Informações Básicas Municipais. Perfil dos Municípios Brasileiros: Esporte 2003**. Rio de Janeiro, 2006b.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução.** [tradução revista por Aristides Lobo] -- 1º ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2007. (LENIN, 2007a)

_____. **O Imperialismo, fase superior do capitalismo.** Traduzido por José Eudes Baima Bezerra; posfácio de Markus Sokol. Brasília; Editora Nova Palavra, 2007b.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** – São Paulo: Centauro, 2004. LIÃO JÚNIOR, Roberto. **Hegemonia e contra-hegemonia na construção de políticas de esporte e lazer: a experiência do consórcio Brasília.** (Tese). – Campinas, SP: 2013.

MARX, Karl *et al.* **O Programa da Revolução.** Brasília: Nova Palavra, 2008.

SECCO, Lincoln. **História do PT 1978-2010.** – Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2011.

SILVA, Orlando. Um novo paradigma de políticas de esporte (119-131). IN: GUIMARÃES, Juarez *et al* (orgs). **A criação de um novo futuro na educação, cultura, ciência & tecnologia, esportes e juventude.** – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010.

SOKOL, Markus. Notas sobre a atualidade de “O imperialismo, fase superior do capitalismo”. IN: LENIN, V. I. **O Imperialismo, fase superior do capitalismo.** Traduzido por José Eudes Baima Bezerra; posfácio de Markus Sokol. Brasília; Editora Nova Palavra, 2007.

TAFFAREL, Celi e SANTOS JÚNIOR, Cláudio L. **Como iludir o povo com esporte para o público.** In: SILVA, Maurício R. **Esporte, Educação, Estado e Sociedade: As políticas Públicas em Foco, Chapecó, PR: Editora ARGOS, 2007.**

TURRA, Júlio. Posfácio – Os desafios atuais para a independência sindical (117-135). IN: TROTSKY, L. **Escritos sobre sindicatos.** 2a Ed. – Brasília: Nova Palavra, 2009.

ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Jane Mara Ferreira¹²⁴

Uilma Rodrigues de Matos¹²⁵

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

Paulo Freire

Resumo

O programa de cotas que destina vagas à população negra nas universidades brasileiras revela um caminho para reflexões acerca das políticas de inclusão no Brasil. Assim, as ações afirmativas podem ser consideradas preciosas conquistas no processo de democratização do ingresso ao ensino superior. Entretanto, requer-se discutir os limites e as possibilidades sobre a permanência do estudante cotista, especialmente sobre as estratégias utilizadas para enfrentar o desafio de concluir o ensino superior, revelando a polifonia dos sujeitos que constroem e são construídos pela e com as universidades brasileiras. O presente artigo é resultado de pesquisa realizada com estudantes cotistas do curso de Pedagogia da UFBA, com o objetivo de refletir a respeito das experiências que vivenciam e as estratégias que utilizam para a sua permanência no ensino superior.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Cotas. Permanência no ensino superior.

Este artigo tem como objetivo analisar as estratégias de permanência utilizadas pelos estudantes cotistas do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia. Para este estudo foi realizada uma revisão de literatura analisando a produção acadêmica publicada em livros, revistas, anais de congressos, teses de doutorado, dissertações de mestrado como também outras pesquisas utilizadas pelo Programa OBEDUC, dentro do tema de Ações Afirmativas da UFBA.

O presente trabalho tem como foco traçar o perfil dos estudantes cotistas do curso de Pedagogia, a partir das dificuldades vivenciadas por estes estudantes cotistas no cotidiano do curso de Pedagogia, verificando como enfrentam e/ou minimizam na sua prática efetiva, as

¹²⁴ Bolsista de iniciação científica da CAPES pelo Programa do Observatório da Educação da Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação, no Projeto de Pesquisa: Determinantes da Equidade no Ensino Superior: uma análise da variabilidade dos resultados do ENADE do desempenho de cotistas e não cotistas. janeferreira36@hotmail.com

¹²⁵ Orientadora do Programa do Observatório da Educação da Universidade Federal da Bahia/ Faculdade de Educação, no Projeto de Pesquisa: Determinantes da Equidade no Ensino Superior: uma análise da variabilidade dos resultados do ENADE do desempenho de cotistas e não cotistas. uilma@ufba.br

dificuldades para frequentar e permanecer no curso. Para tanto, foi aplicado um questionário fechado e feitas entrevistas semi-estruturadas, com um grupo de estudantes escolhidos aleatoriamente, sendo todos do curso de licenciatura em Pedagogia.

A pesquisa insere-se dentre as diversas formas que a pesquisa qualitativa assume, no entanto, a opção nesse estudo foi pelo estudo de caso, entendido aqui na perspectiva de Yin (2001, p. 35) “uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados”. E, mediante o levantamento de produções em periódicos em formato eletrônico realizado no período de janeiro a outubro de 2015, foi realizado o levantamento dos artigos precedidos de leituras relacionadas às pesquisas denominadas estado da arte¹²⁶. Para este estudo buscou-se como principais referências teóricas as produções acadêmicas de autores como: Ferreira e Tenório (2012), Cashmore (2000), Oliveira (1976), Soares e Andrade (2006) e Santiago (2006).

A busca dos artigos foi realizada a partir de 03 descritores ou palavras-chave vista no resumo deste artigo. São eles: *Estratégias de Permanência no Ensino Superior, Curso de Pedagogia, Cotistas*. Considerando o aspecto quantitativo, foram encontrados 15 (quinze) artigos. E, como é possível perceber no presente trabalho, a menção de textos enriqueceram consideravelmente os limites e as possibilidades do debate sobre as estratégias de permanência dos estudantes cotistas no curso de Pedagogia da UFBA, a partir da polifonia dos sujeitos que constroem essa Universidade, que é o viés que mais interessa à pesquisa em foco.

A política de cotas é um modelo de ação afirmativa que visa enfrentar as desigualdades sociais, econômicas, educacionais e de raça que vem sendo utilizada em diversas universidades brasileiras, alcançando não apenas negros e ex-alunos de escolas públicas como também quilombolas, indígenas e seus descendentes e os pardos.

Vale ressaltar que está prevista pelo Poder Executivo, a revisão do sistema de cotas nas instituições de ensino federais no ano de 2022. Estão previstos o acompanhamento e avaliação dessa política pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, por parte do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República.

O programa de cotas que destina vagas à população negra nas universidades brasileiras revela um caminho para reflexões acerca das políticas de inclusão no Brasil. Assim, as ações

¹²⁶ Textos sugeridos pela professora orientadora do projeto de pesquisa

afirmativas podem ser consideradas preciosas conquistas nesse processo de politização, no que diz respeito ao reconhecimento da disparidade histórica em termos de possibilidades de equidade na oferta de oportunidades educacionais.

No entanto, torna-se de grande relevância discutir os limites e as possibilidades do debate sobre a permanência do estudante cotista, especialmente sobre as estratégias utilizadas para enfrentar o desafio de concluir o ensino superior, revelando a polifonia dos sujeitos que constroem e são construídos pela política em implementação nas Universidades brasileiras.

Sendo assim, analisar as políticas de ações afirmativas desenvolvidas pela UFBA no que concerne ao percurso do estudante do curso de licenciatura em pedagogia, evidencia-se crucial no entendimento de tais processos e seu impacto no enfrentamento da desigualdade de acesso à educação superior no curso de Pedagogia e, mais especificamente, em Salvador/Bahia com o intuito de visibilizar como vem se dando o desenvolvimento integral, inclusivo e sustentável de seus estudantes.

Esse trabalho justifica-se por buscar entender as estratégias que estudantes cotistas do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia estão utilizando para garantir a permanência na Universidade Federal da Bahia. Mesmo com relativos avanços conquistados, torna-se relevante entender como tem sido as estratégias utilizadas por estudantes cotistas para garantir a sua permanência na Universidade.

É importante afirmar que a política de cotas tem ocupado as agendas políticas para o ensino superior público frente às novas demandas dos atores sociais que passaram a reivindicar seu espaço no universo acadêmico, dito universal, mas historicamente reservado praticamente à população branca, principalmente a masculina, e abastada.

Outro ponto relevante a destacar diz respeito às discussões de gênero, quando os indicativos oficiais apresentados na grande mídia ao revelam que persistem as desigualdades nas relações entre homens e mulheres, salários diferenciados, mercado de trabalho que ainda desprivilegia as mulheres.

Tomem-se como exemplo os dados apresentados no artigo “*Políticas institucionais de equidade e pertinência social na universidade Federal da Bahia*” (FERREIRA; TENÓRIO, 2012) quando constatam que,

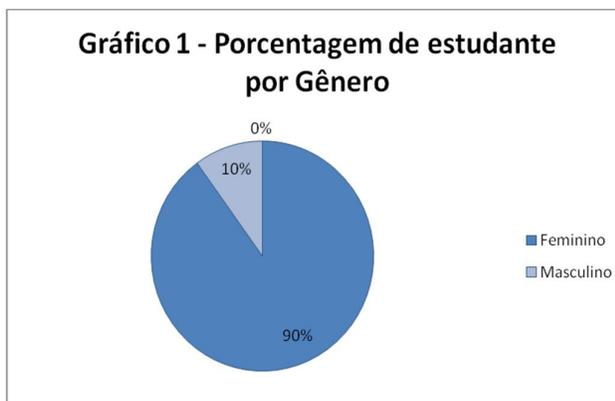
Ao se observar o mercado de trabalho brasileiro e as condições de remuneração, verifica-se que a diferença salarial entre homens e mulheres amplia-se quando ao sexo se soma a raça, ou cor. Em 2009, o rendimento médio dos trabalhadores negros era 55,0% menor que o de não negros – relação muito próxima à verificada entre as trabalhadoras negras, cujo salário médio era 56,0% menor que o das não negras. (FERREIRA; TENÓRIO, 2012, p. 203)

Tal evidência também pode ser percebida no âmbito da educação, pois os dados ainda revelam que as desigualdades duplicam quando se trata de jovens negros e se efetivam no ensino superior, afetando em determinado nível as mulheres negras, No entanto, a situação de desigualdade das mulheres negras nas Instituições de Ensino Superior brasileiras permanece em patamares muito próximos aos dos homens negros. Embora seu índice de frequência líquida na educação superior seja pouco mais de 11 pontos percentuais inferiores ao das mulheres brancas (14,6%), a presença das mulheres negras na educação superior, quando comparada ao ensino médio, apresenta um crescimento negativo (-84,57%); quando comparada ao índice de frequência líquida no ensino fundamental, chega a -93,58% (*id., ib., p. 156*).

Diante do exposto pode-se observar que as formas de exclusão se afirmam nos processos de formação no sistema de ensino. Tal evidência nos faz refletir sobre o desafio que representa ser homem ou ser mulher em sua complexidade, principalmente quando ultrapassamos o entendimento para além da dimensão biológica, constatando que existem diversos fatores de ordem econômica, social, política, étnica e cultural que influenciam na maneira como atuamos enquanto homens e mulheres.

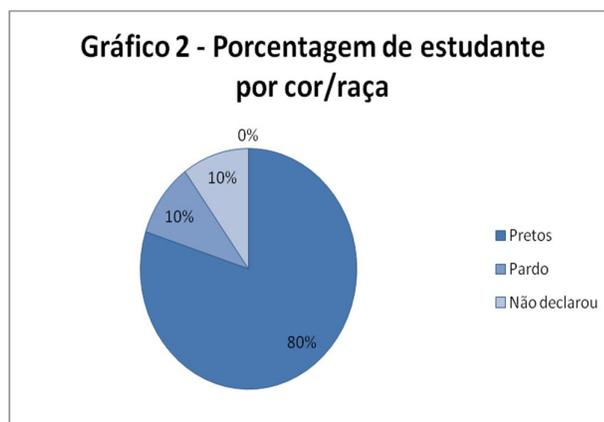
Tal constatação torna-se evidente quando falamos de educação, ainda mais quando pensamos na formação profissional que categoriza e condiciona determinadas profissões ao gênero. Tomando o curso de licenciatura em Pedagogia como um exemplo verifica-se que este curso abriga, na sua maioria, estudantes do sexo feminino, mulheres negras e pobres, na sua maioria, reforçando o estigma de ser professora, como trabalho ou coisa de mulher.

Das entrevistas realizadas, no universo de uma sala de aula em do curso de Pedagogia da UFBA, no componente curricular EDC273 - Antropologia da Educação, correspondente ao segundo semestre de 2015 chegou-se aos seguintes resultados: Dos 40 alunos participantes da turma, 10 se autodeclararam cotistas, dentre os quais apenas 1 é do sexo masculino, conforme o gráfico apresentado:



Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa.

Para Oliveira (1976), a identificação étnica ocorre quando uma pessoa estimula o uso de termos raciais, nacionais ou religiosos para se identificar e ao mesmo tempo se apresentar aos outros comuns numa concepção de grupo, no nível coletivo ou social que a identidade se edifica e se realiza.

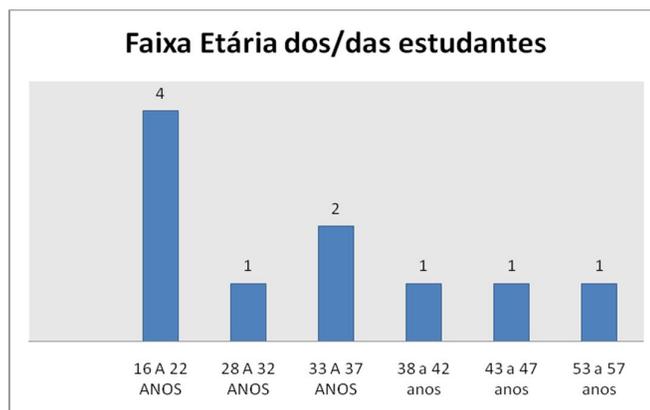


Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa.

De acordo com os dados apresentados acima, podemos perceber que para a maioria dos/as entrevistados/as a identificação racial é autodeclarada negra.

Outro ponto relevante a destacar diz respeito à faixa etária, a sua maioria reside entre 16 a 22 anos. Revelando o universo de estudantes jovens cotistas.

Gráfico 3 – Faixa etária dos/as estudantes



Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa

Quando solicitados a apontar as dificuldades encontradas para permanecer na Universidade, obtivemos como resposta, por ordem decrescente de dificuldade:

Quadro 1 - Dificuldades apresentadas pelos estudantes

1° -Falta de dinheiro, inclusive para xerox, transporte
2° -Falta de tempo para estudar
3° -Falta de acompanhamento pedagógico
4° -Relação professor/aluno complicada.
5° -Estado Emocional
6° -Problemas de saúde

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa

No topo do ranking, a maior dificuldade apresentada diz respeito à situação financeira para se manter num curso que exige cópias de textos, aquisição de livros, pois nem sempre há livros disponíveis na biblioteca para atender a todos os estudantes.

Outro fator que chama atenção é a falta de recursos financeiros para custear o transporte, mesmo com a ajuda da meia passagem para o estudante, às vezes não se possui o valor necessário para carregar o cartão de meia passagem.

Por necessitar trabalhar para se sustentar, já que o fator baixa renda familiar é um marcador para o acesso ao sistema de cotas nas universidades, o tempo para estudos fica

comprometido, afetando significativamente a qualidade da aprendizagem diante dos conteúdos apresentados pelas disciplinas do curso, ocasionando um entrave no bom aproveitamento desses cotistas.

Outro aspecto relatado refere-se a problemas de relacionamento entre esses/as alunos/as cursistas e professores/as, decorrente da dificuldade de aprendizagem, chegando ao ponto de estudantes alegarem que se sentem discriminados por esses/as professores/as, ao considerar as disciplinas de conteúdo difícil de compreender.

Segundo relato desses/as alunos/as, as dificuldades apresentadas acima refletem no estado emocional e na saúde física de cada um deles, associando suas doenças e o *stress* como resultado das exigências do curso e falta de apoio para seguir com mais segurança e tranquilidade.

Sobre esta análise interessa-nos pensar a partir da Lei Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. O Plano menciona o seguinte como um dos seus objetivos e metas para o Ensino Superior:

12.9 - Criar políticas que facilite às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiência de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino. (BRASIL. 2014, p. 64)

Alguns dispositivos necessitam ser reforçados pelas políticas públicas com o intuito de acompanhar o cumprimento dessas metas como “uma política pública voltada para reverter as tendências históricas que conferiram às populações excluídas uma posição de desvantagem, principalmente nas áreas de educação e emprego”. (CASHMORE 2000, p. 31)

Diante do exposto e considerando os processos históricos de exclusão, a dívida social com as populações de baixa renda, torna premente indagar as formas de inserção efetivas de cotistas nos espaços de formação do ensino superior, segundo as políticas de cotas, levando em conta que o processo de inclusão no sistema de ensino superior deve estar para além do acesso.

Parece claro, conforme o que foi visto até aqui, que se nos guiarmos pela leitura de estudiosos sobre o tema, há um consenso entre eles de que existe uma relação intrínseca entre o nível sócio econômico e raça do estudante, visto que a equidade educacional deve pautar-se por “amortecer o efeito do nível sócio econômico no desempenho dos alunos” (SOARES; ANDRADE, 2006, p.4).

Desta maneira, os próprios estudantes cotistas revelam as estratégias que utilizam para superar as dificuldades enfrentadas e continuar frequentando o curso, dentre elas:

Quadro 2 – Sugestões para superar as dificuldades enfrentadas e continuar no curso

<p>“Ampliar os benefícios para todos os cotistas”</p> <p>“Manter as bolsas de incentivos, remunerando bem os profissionais para melhor nos atender, acessibilidade, infraestrutura, etc...”</p> <p>“Revisar o currículo do curso de Pedagogia para adaptar à realidade do cursista que precisa estudar à noite pois trabalha para se manter.”</p> <p>“Acho que deveria ter mais matérias que trabalham o texto, pois é uma grande dificuldade para muitos como, eu.”</p> <p>“Oferecer eventos e palestras para o/a estudante da noite.”</p> <p>"Iniciação Científica.</p> <p>"Conciliar horário de trabalho/estudo.</p> <p>"Receber mais apoio do PROAE e da CAPES.</p>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa

Percebemos ao longo desta investigação que os/as estudantes cotistas dos cursos de Pedagogia da UFBA enfrentam dificuldades na sua trajetória nesse espaço acadêmico, e, sugerem estratégias de permanência, que bem podemos observar. Superar esses desafios não depende do/a estudante e sim de políticas que tornem efetivas e eficazes a permanência e consequente desenvolvimento do aluno/a com qualidade.

ASPECTOS CONCLUSIVOS

As propostas de inclusão social ao ensino superior não podem ser desvinculadas de ampla discussão acerca das políticas de equidade nos processos de produção da identidade e da diferença e das representações que estruturam o posicionamento do indivíduo diante do outro, de si mesmo e do mundo.

Segundo Santiago et al. (2008) para a *Organization for Economic Co-Operation and Development* (OCDE)¹²⁷ a equidade na educação se estabelece em duas dimensões: a justiça, que implica em assegurar que as circunstâncias pessoais e sociais - por exemplo, sexo, status socioeconômico ou origem étnica - não sejam obstáculo para alcançar o potencial educacional; e a inclusão, que deve assegurar um nível mínimo básico de educação para todos - por exemplo, que todos devam ser capazes de ler, escrever e fazer contas simples. Essas duas dimensões estão intimamente ligadas e devem ter por meta combater o fracasso escolar, inclusive no ensino superior, contribuindo para superar seus efeitos sociais.

No entanto, entendendo a política de ações afirmativas no ensino superior como um esforço de ir além da possibilidade material de acesso, deve-se pensar que oportunizar o acesso de negros/as pobres no ensino superior não confere nenhuma garantia de sua permanência e desempenho com qualidade.

Diante do exposto neste trabalho, pode-se acreditar que a equidade no Ensino Superior não se refere somente aos critérios avaliativos de acesso e desempenho, mas também à permanência com qualidade. Neste sentido, a equidade representa a intensidade com que os alunos podem se beneficiar da educação e da formação através de acesso, oportunidades, acompanhamentos e resultados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2012.

_____. **Portaria Normativa nº 18, de 11 de Outubro de 2012.** Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário das relações étnicas raciais.** São Paulo: Selo Negro, 2000.

¹²⁷ A Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE); organização econômica internacional composta por 34 países, fundada em 1961 para estimular o progresso econômico e o comércio mundial. É um fórum de países comprometidos com a democracia e a economia de mercado, proporcionando uma plataforma para comparar experiências de políticas, buscar respostas para problemas comuns, identificar boas práticas e coordenar as políticas nacionais e internacionais de seus membros. (fonte: <http://www.ocde.org/>) acessado em 23/06/2013

FERREIRA, R. A. ; TENÓRIO, R. M. . **Políticas institucionais de equidade e pertinência social na Universidade Federal da Bahia**. POIÉSIS - Revista do Programa de PósGraduação em Educação (Unisul), v. 05, p. 201-215, 2012.

MATOS, Uilma Rodrigues de; BARBOSA, Idenilton Mário de Jesus. **Equidade no acesso e permanência de cotistas e não cotistas segundo produções em periódicos Qualis A**. Salvador: Faculdade de Educação da UFBA, 2013. Projeto do Observatório da Educação – OBEDUC, CAPES.

OLIVEIRA, F. **Ser negro no Brasil: alcances e limites**. Estudos Avançados, v. 18, n. 50, p. 57-60, 2005.

OLIVEIRA, João Ferreira de; et al. **Políticas de acesso e expansão da educação superior: concepções e desafios**. MEC Ministério da Educação, INEP Instituto Nacional de Estudos e Revista Pensamento & Realidade Ano XV – v. 27 n° 2/2012 117 Pesquisas Educacionais Aluísio Teixeira. Brasília, DF, 2006. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/pdf>. Acesso em 17 de abril de 2015.

SANTIAGO, P. et al. **OECD thematic review of tertiary education: synthesis report**. Paris: OECD, 2008. v. 2. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/files/161/4156055.pdf>. Acesso em: 15 maio 2008.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas, a permanência de estudantes no ensino superior como política de ação afirmativa: ações afirmativas e estratégias de permanência no ensino superior**. 2009. 215 f. tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009. Disponível em < http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2032/dyane%20brito%20reis. Pdf>. Acesso em 12/05/2015.

SANTOS, Jaqueline Correia dos. **Acesso e permanência no curso de pedagogia da Universidade Federal da Bahia: um estudo sobre as estratégias dos estudantes oriundos das escolas públicas**. 2013. 138 f.; il. Dissertação de mestrado – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador. 2013.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **Ações Afirmativas e Educação Superior no Brasil: um balanço crítico da produção**. R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 93, n. 234, número especial, p.401-422, maio/ago. 2012.

SANTOS, Jordana Souza. **Gramsci e o papel dos intelectuais nos movimentos sociais**. Revista Espaço Acadêmico. Nº 102., p. 147-153, nov., 2009.

SILVA FILHO, Penildon; CUNHA, Eudes Oliveira. **As políticas de ações afirmativas na educação superior no Brasil sob a ótica da equidade**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2013.

SOARES, J. F.; ALVES, T. G. **Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a11v29n1.pdf>. Acesso em: Out. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA. **Sistema de cotas no vestibular, 2005: análise dos resultados**. Salvador, jun. 2005. _____. Resolução 01/04. 2004. Disponível em: < <http://www.vestibular.ufba.br/resolucoes.htm>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

VALETIM, Daniela Frida Drelich. **Ações afirmativas para a população negra: articulando reconhecimento e redistribuição**. In: Os desacreditados e o sucesso acadêmico. 2012. 234 f.; 30 cm. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2012.

GESTÃO DE PESSOAS EM IES PÚBLICAS: A PROPOSTA DA GESTÃO POR COMPETÊNCIA EM DISCUSSÃO

Márcio Alessandro Teles Fonseca¹²⁸

Resumo

O objetivo deste artigo é promover a discussão sobre os limites e as perspectivas do modelo de gestão por competência aplicada ao serviço público, com ênfase nas IES públicas, conforme definido na Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP). Para tanto, inicialmente apresenta o contexto do surgimento da concepção da gestão gerencial na administração pública brasileira que embasa o surgimento do modelo de gestão de pessoas por competência; em seguida, traz uma breve caracterização do modelo de gestão por competência a partir do que define a PNDP (Decreto Lei nº 5.707) e, por fim, discute sobre as possíveis contribuições que o modelo de gestão por competências possa vir a dar para o processo de gestão de pessoas em IES. O estudo conclui afirmando que não se pode negar os aspectos positivos que o modelo de gestão por competências apresenta. Destaca, no entanto, que copiar um modelo desenvolvido no setor privado, como é o modelo de gestão de pessoas por competência, para o setor público, e, mais especificamente para as Instituições de Educação Superior, sem considerar as especificidades que estas possuem, com destaque para o seu processo histórico de constituição, seu tipo de cultura organizacional, sua regulação específica que estabelece formas diferentes de seleção, contratação e remuneração de profissionais, seus modelos diferenciados de gestão, com ênfase nos modelos de gestão colegiada, é implementar um modelo que, com certeza, não corresponderá as expectativas quanto aos resultados esperados.

Palavras chave: Gestão Pública. Gestão de Pessoas. Gestão por Competência.

INTRODUÇÃO

As relações do mundo do trabalho nos setores públicos e privados, no Brasil, sempre foram objetos de discussão e de comparações. Questões relativas às diferenças quanto à eficiência e à produtividade dos mesmos têm se constituído no centro desse debate. A discussão se torna ainda mais importante quando consideramos as mudanças do mundo do trabalho na atualidade em que a competitividade têm sido uma das exigências para o comportamento das empresas, sejam elas públicas ou privadas.

Essas transformações, portanto, são recentes, e ocorreram a partir dos anos de 1980 e 1990, gerando um ambiente complexo que passou a exigir uma nova forma de fazer gestão de pessoas, destacando a importância da capacitação e treinamento das pessoas nas organizações.

As organizações públicas se encontram, assim, em meio ao desafio de enfrentar um contexto caracterizado por forças que se apresentam como inovadoras, de um lado, e aquelas consideradas tradicionais, de outro. O desafio no setor público é, portanto, encontrar

¹²⁸ Aluno do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação da Universidade do Estado da Bahia.

estratégias para superar esse momento que exige decisões e ações efetivas que garantam a sua modernização. Esse desafio, por sua vez, não é percebido de forma consensual por todos os profissionais que atuam no setor público, gerando conflitos difíceis de resolver.

Nesse sentido, questionamos: Como se situa, nesse contexto, a gestão dos processos de trabalho e da qualificação dos profissionais que atuam nas instituições públicas e, mais especificamente, em instituições públicas de ensino superior? Para tratar a questão indicada acima, o governo federal tem proposto o modelo de gestão de pessoas por competência como uma possibilidade para alcançar melhores resultados no serviço público.

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é promover a discussão sobre os limites e as perspectivas do modelo de gestão por competência aplicada ao serviço público, conforme definido na Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP). Para tanto, inicialmente apresentamos o contexto do surgimento da concepção da gestão gerencial na administração pública brasileira que embasa a proposição do modelo de gestão de pessoas por competência; em seguida, traz uma breve caracterização do modelo de gestão por competência a partir do que define a PNDP (Decreto Lei nº 5.707) e, por fim, discute sobre as possíveis contribuições que o modelo de gestão por competências possa vir a dar para o processo de gestão de pessoas em IES públicas.

POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS DE GESTÃO DE PESSOAS A PARTIR DOS ANOS DE 1990

No estudo que estamos propondo, o termo que utilizaremos será gestão pública em substituição ao termo administração pública, principalmente quando se referir ao período mais recente da história do País, tendo em vista que consideramos que o uso desse novo termo significa entender a gestão como um ato complexo, na medida em que se constitui como espaço de poder e de luta por projetos sociais em confronto. O que tem uma relação direta com o papel assumido pelo Estado em diferentes contextos históricos.

Em termos históricos, esse debate conceitual sobre o sentido a ser dado aos termos administração X gestão pública, surge em um contexto que pode ser situado inicialmente nos anos de 1970, quando se apresentam diversos argumentos que defendem a necessidade de reforma do Estado. Essa reforma tinha raízes nas discussões sobre as origens das crises econômicas cuja explicação era dada como sendo uma decorrência do intervencionismo do Estado, argumentos que caracterizam o modelo neoliberal.

Assim, o modelo neoliberal surge da articulação que foi pensada entre a crise da economia e a crise fiscal do Estado. Dessa explicação surge uma proposta de funcionamento do Estado marcado por aspectos como: ampla agenda de reforma (modelo de gestão, debate sobre eficiência e eficácia, ênfase em resultados); orientação pró-mercado com menos intervenção do Estado no mercado, entre outros aspectos.

Nesse contexto, o neoliberalismo ofereceu os valores que, originados da lógica adotada pelos setores privados, desembocaram no modelo de gestão pública que é conhecido como “Nova Gestão Pública” (NGP). O modelo da NGP se sustenta na ideia de eficiência gerencial que significou grande mudança na forma de pensar a gestão pública com ênfase nas relações e valores que marcam as relações de sociedade e mercado.

A NGP defende como princípios: o foco nos resultados, a qualidade dos serviços prestados, o emponderamento dos cidadãos por meio do estímulo à competitividade e, com destaque, a eficiência, eficácia e efetividade dos serviços prestados.

No contexto dos anos 1990, o modelo da NGP ganha força com a incorporação de uma forte linguagem gerencialista, sustentada no racionalismo econômico preocupado com a redução de custos e o aumento da produtividade, passando a caracterizar as propostas para a organização do setor público.

Nos anos mais recentes, principalmente a partir de 2000, um conjunto de críticas vem sendo produzidas pelos estudiosos da gestão pública que consideram que a proposta da NGP não consegue garantir a qualidade e a eficiência da gestão pública, por não considerar a diversidade e a complexidade dessas organizações. Dentre essas críticas, destacamos aquelas formuladas por Pollitt e Bouckaert (2002) que consideram que variáveis intervenientes, tais como: a capacidade técnica da administração pública; a conformação do arcabouço institucional; a cultura organizacional, entre outras, não é considerada nesse modelo.

No Brasil esse processo tem início a partir do Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE), criado em 1995, no primeiro governo de FHC. No entanto, algumas medidas tomadas no governo de Figueiredo, na primeira metade dos anos de 1980, que representou o último governo militar, já indicavam elementos dos princípios defendidos pelo modelo neoliberal. Como exemplo, podemos citar o projeto de privatização de empresas públicas, que se encontrava alojado no Programa de Desburocratização implementado pelo referido governo.

Durante a década de 1990, portanto, a gestão pública brasileira passa a ser regida pelo ideário neoliberal. Por outro lado, a Reforma do Estado brasileiro encontra terreno favorável em função tanto do enfraquecimento das resistências por parte da sociedade civil, mas

também, e talvez principalmente, pelas pressões impostas pelos interesses dos países líderes que reduziram ao máximo as possibilidades de negociação da dívida externa dos países do terceiro mundo (PORTELA FILHO, 1994).

Entre os princípios teóricos que dão sustentação à proposta de Reforma do Estado, podemos destacar: ênfase na eficiência; introdução de mecanismos de mercado na gestão pública; a orientação por resultados; a descentralização dos controles gerenciais com a maior autonomia, responsabilização e flexibilização de procedimentos.

Os desdobramentos da Reforma do Estado brasileiro e seus impactos nos anos mais recentes podem ser percebidos na forma como o Estado vem redefinindo suas funções como mediador das relações entre o mercado e a sociedade, atuando no sentido da regulação dessas relações, visando implementar uma política de ajuste e superávit fiscal como forma de garantir o ganho dos interesses do capitalismo financeiro.

Segundo Bresser-Pereira (1998), o principal mentor do projeto de Reforma do Estado no Brasil, a Reforma deveria, além de reorganizar o aparelho do Estado e fortalecer seu núcleo estratégico, transformar o modelo de administração pública até então existente no País. Para ele, duas dimensões do processo de reforma deveriam ser tratadas com destaque: os aspectos culturais e a gestão. Neste último, considera que os gestores públicos deveriam utilizar ferramentas do setor privado, tais como os programas de qualidade e a reengenharia organizacional, para melhorar a prestação de serviço público.

Em relação à política de gestão de pessoas, na obra de Bresser Pereira (1998) referida acima, afirma-se a intenção de implementar uma política cuja prioridade é a carreira dos servidores públicos que ocupam o núcleo estratégico do Estado. Para atender a esse direcionamento, propôs-se um programa de concursos públicos visando selecionar profissionais com nível de pós-graduação, com destaque para as áreas de Administração, Economia e Ciência Política.

Esse processo, no entanto, segundo Maria (2000), não foi bem-sucedido na medida em que a consolidação de um corpo burocrático comprometido com o interesse público, atendendo a princípios da meritocracia, se confronta com uma tendência à defesa de interesses pessoais presentes no serviço público brasileiro.

Apesar das críticas feitas ao modelo da NGP, indicadas acima, este vem sendo continuamente afirmado como modelo a ser seguido pela gestão pública brasileira, principalmente no que se refere ao papel a ser desempenhado pelos profissionais que atuam no setor público cujo desenvolvimento profissional e motivação passam a ser considerados como condições importantes para que sejam alcançados os objetivos do serviço público.

Nesse contexto, numa perspectiva ampla, as novas proposições para o campo da gestão das organizações, especialmente a partir dos anos de 1990, fizeram surgir um modelo de gestão denominado de gestão estratégica que aparece inicialmente nas organizações dos setores privados e, posteriormente, foi assimilada pelo setor público.

Segundo Oliveira e Medeiros (2011, p. 19), o modelo de gestão estratégica de pessoas se caracteriza pela proposição de

[...] novos valores pessoais e organizacionais, por desenvolvimento rápido de tecnologias informacionais, por empresas virtuais, por cultura corporativa e por muitas outras mudanças que passam a integrar os desafios da Gestão de Pessoas neste século. Assim, surge a Administração Estratégica de Recursos Humanos, com ênfase na descentralização firme das responsabilidades de Gestão de Pessoas, ou seja, todo gestor é gestor de pessoas.

Segundo Pfeiffer (2000), já na década de 1980 se iniciava nos Estados Unidos inicialmente e, posteriormente, na Europa o uso da gestão e do planejamento estratégico no setor público. No Brasil, no entanto, esse modelo vai ganhar força nos anos de 1990, como dito anteriormente. No que se refere especificamente à gestão estratégica de pessoas, esta perspectiva pode ser percebida no Brasil por meio da elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, criado em 1997, momento em que surgem novas propostas de contratação de pessoal e regime de trabalho para o setor público.

Atualmente, a gestão estratégica de pessoas começa a aparecer como o modelo de gestão de pessoas a ser adotado na administração pública, instituída por meio do Decreto n. 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Com esse decreto, começaram os trabalhos para a implantação de uma vertente da gestão estratégica de pessoas, denominada “gestão por competências” no setor público federal, que vem se tornando referência para outras administrações públicas em âmbito estadual e municipal, modelo que passaremos a discutir no item a seguir.

A GESTÃO POR COMPETÊNCIA COMO MODELO DE GESTÃO DE PESSOAS

O modelo de gestão por competências¹²⁹ aparece pela primeira vez como proposta de organização do setor público na Europa, no contexto do final dos anos de 1980. Na medida

¹²⁹ Fleury e Fleury (2001) descrevem o conceito de competência como sendo o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam o alto desempenho de um indivíduo. É o saber agir responsável reconhecido pelos outros. Significa saber como mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades, em um determinado contexto profissional.

em que a proposta de reforma do Estado era implementada em alguns países, o modelo de gestão de pessoas por competências ganhava credibilidade. Dessa forma, essa perspectiva passou a ser utilizada pelos setores públicos de diversos países da Europa, permitindo identificar características comuns sobre o que pode vir a ser considerada gestão de pessoas por competência. (NEWMAN e CLARKE, 2012),

Dentre essas características, autores como Guimarães (2000), Pires et all. (2005), convergem em seus estudos para um conjunto de elementos que consideram comuns ao modelo de gestão por competência, dentre os quais destacam: formulação de estratégia organizacional; definição de missão, da visão de futuro e dos objetivos estratégicos; definição de indicadores de desempenho organizacional; diagnóstico das competências essenciais à organização; diagnóstico das competências humanas ou profissionais; desenvolvimento de competências internas; captação e integração de competências externas; formulação de planos operacionais de trabalho e de gestão; definição de indicadores de desempenho e remuneração de equipes e indivíduos, entre outros que devem ser permanentemente acompanhados e avaliados.

No Brasil, o conceito de Gestão por Competências foi introduzido formalmente na Administração Pública Federal pela Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), instituída pelo Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, tornando-se uma referência para outros níveis da administração pública brasileira.

Com relação mais especificamente ao modelo de gestão por competência, o Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, apresenta como objetivos da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) a melhoria da qualidade, eficiência e eficácia dos serviços públicos prestados à sociedade através do permanente desenvolvimento dos servidores públicos. Para tanto, as competências individuais requeridas dos servidores devem estar alinhadas aos objetivos institucionais, através de ações de capacitação. Essa é a lógica principal adotada por esse modelo.

Nesse contexto, a competência, segundo Hondeghem, Horton & Scheepers (2006), passou a ser entendida como um conhecimento que vai além do conhecimento acadêmico e formal e como capaz de transformar as estruturas burocráticas públicas em estruturas mais flexíveis, tendo como foco a valorização das pessoas no ambiente de trabalho entendido como um dos elementos mais importante das organizações.

Ainda no que se refere ao Decreto nº 5.707, este orienta que todos os órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional devem promover

o desenvolvimento de competências dos servidores públicos com o objetivo de melhorar os serviços prestados ao cidadão.

Em seu Art. 1º, o Decreto nº 5.707, define como finalidades da PNDP:

- I - melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão;
- II - desenvolvimento permanente do servidor público;
- III - adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual;
- IV - divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e V - racionalização e efetividade dos gastos com capacitação.

Logo na sequência, no Art. 2º, o texto do Decreto nº 5.707 apresenta alguns conceitos que considera relevantes para a compreensão do que prevê a Política, destacando-se os conceitos de capacitação, gestão por competência e eventos de capacitação, conforme se pode perceber abaixo:

Art. 2º - Para os fins deste Decreto, entende-se por:

- I - capacitação: processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o **desenvolvimento de competências** institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais;
- II - gestão por **competência**: gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição; e
- III - eventos de capacitação: cursos presenciais e à distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos, que **contribuam para o desenvolvimento do servidor e que atendam aos interesses da administração pública** federal direta, autárquica e fundacional.

Podemos observar que o conceito de capacitação apresentado no documento estabelece uma relação com o modelo da gestão por competência, ao afirmar que a capacitação deve ocorrer com o propósito de “contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento das competências individuais”. Portanto, o Decreto Lei conceitua o que deve ser tomado como referência quando se fala em gestão por competência, momento em que se observa o destaque que é dado à relação entre competência e capacitação.

A gestão por competência envolve, no entanto, um conjunto complexo de etapas que precisam estar articuladas em um sistema de gestão para que possa alcançar os resultados esperados. Colocar o foco na capacitação pode significar uma limitação importante para a sua execução. Além disso, esse destaque pode vir a fragilizar os outros aspectos que, a nosso ver, são essenciais para uma adequada implementação do modelo, principalmente aqueles relativos às definições estratégicas da instituição como um todo.

Além disso, para compreender melhor as perspectivas e limites para a adoção do modelo de gestão de pessoas por competência, é preciso considerar a formação histórica brasileira cuja cultura patrimonialista ainda não foi plenamente superada. Nesse sentido, a tradição da administração pública no País foi se construindo com base numa orientação legalista e formal, articulados a elementos culturais oriundos do patrimonialismo e do individualismo, modelo distante de uma burocracia profissional ancorada na impessoalidade e no mérito que está na base no modelo de gestão de pessoas por competência (MARCELINO, 2003)

Mello e Amâncio (2010) apontam que esse modelo de gestão para ser implantado no setor público terá que lidar com muitos desafios, apesar de apresentar potencialidades. Dentre esses desafios, os autores destacam as limitações legais que devem ser respeitadas como, por exemplo, aquelas relativas à realização de concursos públicos para a contratação de pessoal; além de limitações tecnológicas e estruturais; e ainda a falta de motivação enraizada na cultura organizacional pública, causada, por exemplo, pela dificuldade de implantar políticas de remuneração e benefícios diferenciadas.

Além disso, é preciso considerar que esse movimento exige a superação de uma visão tradicional que ainda marca muitas das organizações públicas brasileiras que tem nos setores que cuidam da gestão de pessoal um olhar voltado apenas para as atividades relacionadas à folha de pagamento, benefícios da aposentadoria, proposição de leis, regras e regulamentos. Nesse cenário as ações de treinamento e capacitação muitas vezes ocorrem de forma pontual e desarticulada dos objetivos institucionais. (MELLO e AMÂNCIO, 2010)

Essa forma de atuação coloca os órgãos responsáveis pela gestão de pessoas apenas como um espaço de resposta às demandas pessoais dos servidores ou de outros setores da organização, significando que a área de pessoal não possui um projeto de atuação estratégico articulado às necessidades da instituição como um todo.

Geralmente são questões emergenciais e pontuais, sem vinculação com os objetivos e metas organizacionais; não se vincula ao planejamento de ações e a definição de políticas essenciais para a gestão de pessoas, tais como: seleção e recrutamento, capacitação, remuneração de pessoal, entre outras.

Outro aspecto importante que pode comprometer o desempenho das instituições públicas e a implantação de um modelo como o que se está propondo, é a falta de vinculação entre a realização do trabalho, a avaliação do desempenho com base nos objetivos institucionais e os mecanismos de remuneração. Essa situação em que se verifica pouca ênfase nos resultados dos processos de trabalho e na valorização do desempenho do servidor

se reflete na falta de mecanismos para o desenvolvimento profissional contínuo e permanente e pelo pouco estímulo à mudança de funções.

Pode parecer viável à primeira vista a aplicação do mesmo modelo de gestão tanto em ambientes públicos como em privados, no entanto, os aspectos listados acima indicam que existem algumas características específicas no ambiente público que merecem destaque e que exigem mecanismos adequados as suas especificidades. A estabilidade, a forma de contratação, o regime de trabalho, os objetivos organizacionais são algumas dessas particularidades no ambiente público que irão direcionar e talvez comprometer a aplicabilidade do modelo de gestão (MELLO e AMÂNCIO, 2010) e que precisam ser considerados para que adequações importantes sejam feitas buscando aproveitar o que o modelo de gestão de pessoas por competência possa ter de positivo.

A GESTÃO DE PESSOAS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS

Inicialmente podemos afirmar que a gestão universitária é uma área que vem atraindo o interesse de muitos estudiosos, além de estar se tornando também um importante campo de atuação profissional.

Como afirma Finger (1997), a gestão de IES vem apresentando avanços significativos, “mas ainda existe muito amadorismo e os alunos em última análise são os grandes pacientes do processo” (FINGER, 1997, p. 23).

Apesar dessa constatação do autor, podemos afirmar que ainda não está formulada uma definição mais precisa sobre gestão de IES em que suas especificidades sejam consideradas como aspectos norteadores das decisões acadêmico-administrativas a serem tomadas. Se trouxermos essa discussão para o campo da gestão dos quadros técnicos que atuam nas IES e que são fundamentais para o desenvolvimento das atividades meio realizadas, a situação é ainda mais grave. Um exemplo disso, podemos ver na forma tardia com que foram criados os órgãos responsáveis por essa área de atuação nas duas maiores universidades do estado da Bahia. Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (PRODEP) foi criada em setembro de 2002, por meio da Resolução nº 3, do Conselho Universitário (<https://www.ufba.br/Resolucoes/607>). Na UNEB, a Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PGDP) foi criada em 2009, por meio da Resolução nº 680, do Conselho Universitário.

A criação desses órgãos demonstra que o debate sobre a necessidade de inovar e modificar a gestão pública, proposto segundo o modelo da Nova Gestão Pública (NGP), discutida no item anterior, principalmente quando se refere ao papel a ser desempenhado pelos profissionais que atuam no setor público, e a necessidade de qualificar, valorizar e motivar esses servidores para o desempenho de suas funções, parece ter finalmente sido incorporado no discurso sobre a gestão de pessoas nas universidades baianas.

Apesar dessa tentativa de mudança de perspectiva da gestão das IES, bem como da gestão da área de pessoal das IES, entendida agora como um setor importante para a realização de seus objetivos institucionais, alguns estudiosos têm afirmado o fato de que a gestão das Instituições da Educação Superior no Brasil se caracteriza, ainda, por uma forte marca de improviso, além de continuar apresentando um caráter acentuadamente burocrático. (REIS, 2007)

A adoção dessa nova perspectiva de gestão de pessoas nas IES se insere no contexto de um discurso predominante, já apresentado anteriormente, em que se defende a necessidade da gestão das IES atuarem de forma estratégica para enfrentar a competitividade mundial num cenário em que se destacam fatores como aqueles apontados pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD), em 2004, que deverão afetar a educação superior no século XXI, dentre os quais se destacam:

mudanças demográficas, dificuldades de financiamento, internacionalização, tecnologia, liberalização dos mercados nacionais, (...) economia do conhecimento, incremento das parcerias, diversidade dos provedores, formação ao longo da vida e importância da produção intelectual (REIS, 2007, p. 28).

Esse processo tem levado o setor educacional e, mais especialmente, os setores responsáveis pela gestão das IES a assimilar conceitos de qualidade, eficiência, eficácia, liderança, cultura empresarial e empreendedora, gestão orçamentária e controle dos custos no gerenciamento das IES, e a destacar uma preocupação com a profissionalização da gestão universitária numa perspectiva que incentiva a postura empresarial dos dirigentes na condução da instituição. A proposição de um modelo de gestão de pessoas por competência se insere nesse contexto e foi incorporada a partir do discurso e das práticas desse campo adotadas pelos setores privados.

Nesse contexto, não podemos esquecer as finalidades das IES públicas e, nesse sentido, deve-se considerar a necessidade das IES assumirem uma gestão empreendedora,

sem desprezar, no entanto, os seus compromissos sociais e seus princípios de formação ética, cidadã, humana e social.

Na ótica do autor, a postura empreendedora é uma condição para que as IES se mantenham competitivas frente à

intensificação da concorrência nacional e internacional, a dificuldade de diversificar o financiamento, os custos de manutenção dos padrões de qualidade, a massificação da educação superior e a perda da capacidade das famílias em arcar com os custos da educação (REIS, 2007, p. 29)

O estudo de Barbara Sporn, publicado em 2003, é citado por Reis (2007) como uma importante contribuição para a discussão sobre as mudanças que estão ocorrendo nas universidades europeias. Segundo essa autora as mudanças estariam contribuindo para a criação de novas posturas empreendedoras na gestão das IES dentre as quais se destacam:

valorização do papel dos líderes da universidade; gestão capaz de pensar e agir de forma estratégica; agilização do processo decisório e qualificação das decisões, resultante de novo desenho da estrutura organizacional; mensuração de *accountability*; controle de qualidade; desenvolvimento profissional do *staff*; qualificação do planejamento financeiro e dos contratos de serviços (SPORN apud REIS, 2007, p. 30).

Frente ao que foi discutido acima, podemos perguntar, até que ponto esse contexto interfere ou impacta nas decisões relacionadas às políticas e as práticas no campo da gestão de pessoas, nas IES públicas?

Nesse caso, a discussão sobre os aspectos históricos e sobre as especificidades da organização administrativa das IES no Brasil é importante na medida em que os aspectos relacionados à sua gestão, indicados sinteticamente acima, bem como a forma como os profissionais que atuam nas instituições serão administrados, terá uma relação direta com os contextos específicos em que estas se encontram e em função das formas como estão definidas as suas estruturas organizativas.

Portanto, a forma de gestão será feita conforme a IES seja pública ou privada, Faculdade, Centro Universitário ou Universidade, *multicampi* ou não, entre outros aspectos. É a partir dessa constatação e considerando a importância de caracterizar a Instituição para a qual se irá considerar o modelo a ser adotado para a gestão de pessoas que poderemos considerar as contribuições efetivas que o modelo de gestão de pessoas por competência poderá vir a dar para a qualificação dos serviços a serem prestados pelas instituições públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, consideramos que: definir a missão, a visão de futuro e os objetivos estratégicos de uma organização; definir seus indicadores de desempenho organizacional; elaborar um diagnóstico das competências de cada setor da organização visando à realização de seus objetivos e metas estratégicos; fazer um diagnóstico das competências humanas ou profissionais necessárias ao alcance dos objetivos da organização; formular planos estratégicos e operacionais de trabalho e de gestão; desenvolver competências internas e definir indicadores de desempenho e remuneração de equipes e indivíduos, acompanhando e avaliando o desempenho; pode facilmente ser percebido como uma condição necessária ao desenvolvimento de uma instituição pública e, conseqüentemente, da melhoria constante da prestação dos serviços que oferece.

No entanto, copiar um modelo aplicado no setor privado, como o indicado acima, para o setor público, e, mais especificamente para as Instituições de Educação Superior, sem considerar as especificidades que esta última possui, com destaque para o seu processo histórico de constituição, seu tipo de cultura organizacional, sua regulação específica que estabelece formas diferentes de seleção, contratação e remuneração, seus modelos diferenciados de gestão, com ênfase nos modelos de gestão colegiada, é iniciar um processo com uma grande perspectiva de que o mesmo não corresponderá às expectativas quanto aos resultados esperados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006.**

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Reforma do Estado para a cidadania:** a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. Brasília: ENAP/ Editora 34, 1998

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências.** 2. ed. São Paulo, 2001.

FINGER, A. P. (org.) **Gestão de Universidades: novas abordagens.** Curitiba: Champagnat, 1997.

GUIMARAES, T. de A.. A nova administração pública e a abordagem da competência. **Revista de Administração Pública.** Rio de Janeiro 34(3):125-40, Maio/ Jun. 2000

HONDEGHEM, A., HORTON, S. e SCHEEPERS, S. Modelos de gestão por competência na Europa. **Revista do Serviço Público Brasília** 57 (2): 241-258 Abr/Jun 2006. Disponível em: <http://seer.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/198/203>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

MARCELINO, G. F. Em busca da flexibilidade do Estado: o desafio das reformas planejadas no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, p. 641–659 maio/jun. 2003.

MARIA, C. **Meritocracia à brasileira**: a trajetória da carreira dos gestores governamentais. São Paulo, 2000. 145 p. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – EAESP, FGV.

MELLO, M. L. B. C. e AMÂNCIO FILHO, A. A gestão de recursos humanos em uma instituição pública brasileira de ciência e tecnologia em saúde: o caso Fiocruz. **RAP**. Rio de Janeiro 44(3):61336, Maio/Jun. 2010.

NEWMAN, J. e CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353381, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/03.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

OLIVEIRA, J. A. e MEDEIROS, M. P. M. **Gestão de pessoas no setor público**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2011.

PIRES, Alexandre Kalil et al. **Gestão por competências em organizações de governo**. Brasília, DF: ENAP, 2005. 100 p.

PFEIFFER, Peter. **Planejamento estratégico municipal no Brasil**: uma nova abordagem. Brasília, DF: ENAP, 2000. 37 p.

POLLITT, C.; BOUCKAERT, G. Avaliando reformas da gestão pública: uma perspectiva internacional. **Revista do Serviço Público**, ano 53, n. 3, p. 5-30, jul-set 2002.

PORTELA FILHO, P. O. Ajustamento na América Latina. **Revista Lua Nova**, nº 32, 1994.

REIS, F.J.G. “Tendências e gestão empreendedora das instituições de educação superior: a dinâmica das instituições salesianas”. **ESTUDOS - Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. Brasília: Ano 25, n. 37, agosto, 2007

UM OLHAR PRELIMINAR SOBRE A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS DE PEDAGOGIA DA UFBA

Uilma Rodrigues de Matos¹³⁰

Idenilton Mário de Jesus Barbosa¹³¹

Resumo

Considerando a importância da discussão da permanência como elemento de consolidação das políticas de ações afirmativas no ensino superior, este artigo apresenta os resultados parciais da pesquisa que se propõe a analisar as estratégias adotadas por estudantes do curso de Pedagogia da UFBA, a fim de darem continuidade à sua formação acadêmica. Deste modo, o presente trabalho reflete a respeito de como essas estudantes se relacionam com sua própria realidade socioeconômica, com as questões de natureza étnico-racial no contexto universitário, de que maneira acessam os programas institucionais de permanência e de que forma superam as dificuldades financeiras e acadêmicas para concluírem sua graduação. Dentro da categoria metodológica de um estudo de caso, a um só tempo quantitativo e qualitativo, o trabalho se atém a dados empíricos, provenientes de um levantamento realizado por meio de um questionário respondido por discentes cotistas do curso de Pedagogia da UFBA.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Permanência. Sistema de cotas.

INTRODUÇÃO

A Universidade Federal da Bahia - UFBA figura entre as instituições de ensino superior pioneiras na Bahia, no que diz respeito ao estabelecimento de políticas de ações afirmativas voltadas para o acesso de negros e afrodescendentes na educação superior. Depois da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, que estabeleceu a chamada política de cotas étnico-raciais no ano de 2002, o Conselho Universitário da UFBA deliberou em 2004 pela implantação do sistema de reserva de vagas para negros e afrodescendentes, o qual foi efetivado no ano de 2005.

Em 2001, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ já havia destinado 40% das vagas para autodeclarados negros e pardos, porém a decisão foi resultado de uma lei estadual de 2000 que determinava a implantação do sistema de cotas na UERJ para estudantes oriundos das escolas públicas do Estado. Diferentemente da UNEB e da UFBA, em que a reserva de vagas foi resultado de uma decisão das próprias instituições, depois de acirradas discussões e interpelações de movimentos sociais, sobretudo dos movimentos negros.

¹³⁰UFBA. uilma@ufba.br

¹³¹UFBA. idepastor@ufba.com

A política efetivada em 2005 na UFBA consistia em reservar 45% das vagas para estudantes que tivessem cursado o ensino médio em escolas públicas e, pelo menos, um ano do ensino fundamental no sistema de ensino público. Desse percentual, 2% eram destinados aos índios-descendentes e duas vagas em cada curso eram reservadas a índios aldeados e a quilombolas. Dos 43% restantes, 85% eram para o acesso de autodeclarados pretos e pardos.

Atualmente, a política de reserva de vagas em vigor na UFBA segue a Lei nº 12.711, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff em agosto de 2012, a qual determina que, até 2016, todas as instituições federais de ensino superior se adaptem para reservarem 50% de suas vagas para alunos que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas.

A metade dessas vagas deve ser destinada a estudantes pertencentes a famílias cuja renda seja de até um salário-mínimo e meio, por pessoa. Além disso, estabelece que tais vagas devam ser preenchidas por estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, na proporção do percentual de pessoas que se autodeclararam membros desses grupos na população da Unidade da Federação em que a instituição está sediada, segundo o último censo do IBGE. A própria Lei de Cotas prevê a sua avaliação dez anos após a sua implantação, ou seja, em 2022.

O acesso à universidade por meio de cotas sempre foi alvo de debates acalorados, como comprova o levantamento de artigos sobre o tema publicados entre os anos 2000 e 2013 em periódicos eletrônicos Qualis A1 e A2, feito no âmbito do projeto Determinantes da equidade no ensino superior: uma análise da variabilidade dos resultados do ENADE do desempenho de cotistas e não cotistas.

Entre as publicações originadas do referido levantamento, o trabalho de Matos e Barbosa (2014) destaca as concepções divergentes a respeito da política de cotas discutidas nos artigos levantados, classificando-as como estudos que veem as cotas étnico-raciais como promotoras de iniquidade, estudos que tomam a análise das cotas étnico-raciais versus cotas sociais e, finalmente, produções que enfatizam as cotas étnico-raciais como promotoras de equidade.

Os artigos que apontam as cotas étnico-raciais como promotoras de iniquidade insistem que a admissão dessa modalidade de cotas estabelece uma situação de injustiça em relação aos não-negros. Nos trabalhos que defendem as cotas socioeconômicas prevalece o discurso relacionado à luta de classes, em detrimento das lutas étnico-raciais, e apontam que as cotas de natureza socioeconômica atenderiam aos que mais precisam, considerando que a iniquidade está relacionada à má distribuição de renda e não ao racismo.

Por sua vez, as produções que enfatizam as cotas étnico-raciais como promotoras de equidade consideram que no Brasil a desigualdade social, não somente está relacionada ao racismo, como é, em grande parte, determinada por ele, sustentando que

a história dos negros no Brasil é marcada por uma atrocidade multifacetada demonstrada pela escravidão, pelo preterimento de sua mão de obra em favor do trabalho remunerado dos imigrantes europeus, pela descaracterização de sua cultura por meio da tentativa insana de branqueamento de suas famílias, por seu encurralamento nas periferias das grandes cidades, pelas condições desfavoráveis que lhes impedem de obter uma educação de qualidade, por serem relegados a funções subalternas, por serem historicamente alijados da educação superior. (MATOS; BARBOSA, 2014, p. 11)

A história de debates acalorados que tem caracterizado a efetivação das políticas de ações afirmativas para negros e afrodescendentes, bem como as críticas recorrentes que ainda hoje são feitas não se restringem ao sistema de reserva de vagas para o acesso de pretos e pardos ao ensino superior. A questão da permanência no ensino superior é também discutida, tanto por quem se opõe, como por aqueles que defendem as políticas de ações afirmativas voltadas para negros e afrodescendentes.

No caso dos estudos que constatarem a importância das políticas de ações afirmativas para a construção da equidade na educação pública e para a democratização do ensino superior, a permanência tem sido discutida na perspectiva dos programas desenvolvidos pelas universidades e sob o ponto de vista das estratégias utilizadas pelos estudantes para proverem as condições econômicas, pedagógicas e simbólicas para darem continuidade a seus estudos nas instituições de ensino superior.

O tema tem sido alvo de pesquisa na Universidade Federal da Bahia no âmbito do projeto Determinantes da equidade no ensino superior: uma análise da variabilidade dos resultados do ENADE do desempenho de cotistas e não cotistas, vinculado ao programa Observatório da Educação – OBEDUC, financiado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

No referido projeto, tem sido desenvolvido o subprojeto Percurso de cotistas identificados no curso de Licenciatura em Pedagogia no período de 2005 a 2015, o qual se propõe a investigar a influência dos programas de permanência implementados pela UFBA na continuidade dos estudos de cotistas matriculados no curso de Pedagogia da instituição, bem como as estratégias utilizadas por esses sujeitos para se manterem na graduação. O presente trabalho é um resultado parcial da pesquisa.

METODOLOGIA

Segundo Lakatos e Marconi (1996, p. 15), pesquisar “não é apenas procurar a verdade; é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos”. Esta premissa alerta o caráter complexo que uma pesquisa encerra. Entende-se com isso que, diante da complexidade desta pesquisa, se faz necessário utilizar métodos investigativos próprios que respeitem suas peculiaridades através da utilização de abordagens múltiplas.

Por se tratar de uma pesquisa em que permeiam áreas quantitativas e áreas qualitativas (entrevistas e questionários), fica muito clara a complexidade do dispositivo metodológico para tal empreitada, bem como a necessidade de empregar métodos investigativos mais apropriados, visto que envolvem variáveis múltiplas, o que parece inadequado o uso de metodologias que se baseiam, tão somente, em um paradigma metodológico.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 31) “tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e que se queira confirmar, e ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato”. Por esta razão, a metodologia escolhida agrega aspectos quantitativos e qualitativos, ou seja, um método quanti-qualitativo, enxergando esses aspectos não como paradoxais, mas como complementares.

Embora a proposta da pesquisa seja a utilização de entrevistas e questionários para o levantamento das informações, nesse primeiro momento da investigação, o presente trabalho se atém a dados, experiências e perspectivas de estudantes, levantados por meio de um questionário respondido por 10 (dez) discentes do curso de Pedagogia da UFBA que, aleatoriamente, atenderam ao convite. São estudantes que ingressaram no curso de Pedagogia entre os anos de 2009 e 2015, todas elas do sexo feminino.

O questionário utilizado é um instrumento que foi elaborado de tal forma a levar em conta aspectos étnico-raciais, socioeconômicos, pedagógicos e relacionais (tanto de caráter interpessoal, como institucional) vivenciados pelas estudantes, buscando identificar as situações que permeiam o seu universo, sobretudo enquanto desenvolvem a sua formação na graduação, com o objetivo de despertar reflexões a respeito da itinerância dos cotistas do curso de Pedagogia da UFBA.

Majoritariamente, as questões contidas no questionário são objetivas, apesar de algumas delas haver a combinação com interrogações de natureza subjetiva. As estudantes responderam a respeito de sua idade, de sua autodeclaração étnico-racial, questões de caráter

socioeconômico a respeito de moradia e renda familiar, bem como sobre a origem escolar e a idade de conclusão da educação básica.

No que diz respeito ao ensino superior, buscou-se informações sobre o tempo e a forma de ingresso na universidade, antes de focar as questões relacionadas à permanência, tanto sob o ponto de vista das políticas e dos programas implementados pela UFBA, quanto das estratégias utilizadas pelas próprias discentes para continuarem seus estudos, assim como suas experiências na academia, tanto aquelas relacionadas ao desempenho nos componentes curriculares cursados na graduação, quanto as que dizem respeito à participação delas nos programas de iniciação científica, à docência e à extensão.

REFLEXÕES A PARTIR DOS RESULTADOS PARCIAIS APURADOS

A pesquisa parece confirmar alguns dados de estudos feitos anteriormente a respeito do perfil de cotistas no âmbito das licenciaturas, além de apontar a necessidade de maiores e mais profundas investigações sobre a intensidade e a maneira como, e se, os programas institucionais de permanência influenciam para a continuidade dos estudos dos cotistas de Pedagogia, assim como as medidas adotadas pelas próprias estudantes com o objetivo de conseguir concluir sua graduação.

É notória a predominância de mulheres no curso de Pedagogia, fato confirmado na presente pesquisa em que a totalidade das pessoas que responderam o questionário é do sexo feminino. No recorte de que o presente trabalho se ocupa, os dados levantados demonstram que 50% das estudantes pesquisadas têm idade entre 18 e 24 anos, 10% estão na faixa de 25 a 31 anos, 20% de 32 a 38 anos, 10% entre 39 e 45 anos e as que possuem acima de 46 anos representam 10% do total investigado.

Os dados revelam que o perfil socioeconômico desse contingente pertence a classes populares, quando se considera a área em que suas moradias se encontram e a sua renda familiar. 9 (nove) das 10 (dez) estudantes que responderam o questionário moram em áreas da cidade de Salvador que elas identificam como sendo “Periferia” (7) e “Subúrbio” (2). A única estudante que não classificou seu bairro como periférico ou suburbano, na verdade não respondeu a essa questão. Sob o ponto de vista da renda familiar, 80% das estudantes responderam que suas famílias recebem mensalmente menos de 2 salários mínimos.

No que diz respeito ao aspecto étnico-racial, 70% se autodeclararam pretas, 20% pardas e o percentual de 10% não respondeu a nenhuma das alternativas apresentadas no questionário, que incluía, ainda, branca, indígena, quilombola e outra. Isto demonstra que,

quase a totalidade das estudantes do curso de Pedagogia pesquisadas, se reconhece como afrodescendente.

Na questão que buscou identificar o tipo de escola de origem das estudantes, 9 das pessoas pesquisadas informaram que cursaram a Educação Básica integralmente em escolas públicas e 1 informou que esse nível de ensino foi realizado, parte em escola particular e parte em escola pública. Ou seja, de acordo com o recorte investigado, as estudantes que fazem sua graduação em Pedagogia vieram majoritariamente de unidades escolares da rede pública de ensino.

Há no questionário perguntas que procuram identificar quantas estudantes ingressaram em Pedagogia pelas políticas de ações afirmativas, como, por exemplo, a questão número 29. Entretanto, apenas pelas respostas dadas às perguntas que dizem respeito à renda familiar, à autodeclaração étnico-racial e à origem escolar, é possível concluir com segurança que quase todas as estudantes do curso são cotistas, quer seja devido à sua condição socioeconômica, quer seja por sua afro-descendência, combinadas com o fato de que fizeram sua formação básica em escolas públicas.

Diante da pergunta “Pedagogia era o curso que você realmente queria fazer?”, a maioria (7) assinalou “sim”, apenas 2 pessoas marcaram “não” e 1 não respondeu à questão. A interrogação exigia resposta objetiva, por meio das opções “sim” e “não”, mas era acompanhada da pergunta subjetiva “por quê?”.

Das que responderam “sim”, a única que justificou, afirmou que escolheu Pedagogia porque *“Desde criança gostava de ensinar”*. Uma das estudantes que marcou a alternativa “não”, justificou nos seguintes termos: *“No início foi por indicação de minha mãe, eu queria fazer fisioterapia, depois tornou-se minha opção mesmo”*. A estudante que não assinalou nenhuma das respostas fechadas, respondeu o questionamento aberto da seguinte maneira: *“Foi algo mais forte do que eu. Tudo me levou e me fez amar a pedagogia, o ‘ato de levar pela mão’”*.

Esse dado, pelo menos na experiência observada na UFBA, desconstrói o ponto de vista que afirma que um grande contingente de estudantes ingressa no curso de Pedagogia por não ter conseguido acesso a outros cursos, especialmente os denominados cursos de alto prestígio. Heringer e Honorato (2015, p. 343), por exemplo, ao comentarem a pesquisa que fizeram com estudantes cotistas e bolsistas do curso de Pedagogia da UFRJ, afirmam que similarmente ao que Amaral (2011) conclui, escolhem Pedagogia não por desejarem, mas por maior viabilidade econômica e cultural para ser realizado.

Como se percebe a partir do universo alvo da presente pesquisa, não somente 70% dos que responderam à questão almejava fazer essa licenciatura desde o início, como também, para o grupo que não assinalou nenhuma resposta ou marcou “não”, a formação pedagógica em algum momento passou a ser a sua escolha ou até mesmo tratada como objeto de afetividade.

Digno de nota também é o fato de que, a despeito de 60% das estudantes pesquisadas admitirem algum tipo de dificuldade para a continuidade de seus estudos, o mesmo percentual declara nunca ter sido reprovado em nenhum componente curricular e 90% das estudantes jamais interrompeu seu curso. Entre as dificuldades, as mais mencionadas são as adversidades financeiras (20%) e a dificuldade de acessar os programas de permanência (20%), mas não de modo a interromper o percurso da maioria.

As respostas relacionadas à dificuldade para o acompanhamento dos componentes curriculares, de caráter aberto, apresentam resultados muito diversos, de modo que foram mencionados os componentes em número quase na proporção de um componente por estudante. Excetuando-se Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, que 40% revelou ter encontrado dificuldade. 40% também foi o percentual dos que apontaram a metodologia do professor como a principal causa das dificuldades experimentadas nos diversos componentes curriculares mencionados, seguida de relacionamento do professor com as estudantes, com 20% das indicações.

Uma proporção de 10% teve que paralisar sua graduação e o fez devido a dificuldades financeiras. Aliás, 7 das 10 estudantes responderam ter recebido algum tipo de ajuda financeira para dar continuidade a seus estudos, quer tenha sido ajuda familiar ou recursos oriundos de estágio remunerado ou de alguma modalidade de bolsa. Tal informação demonstra o papel determinante do esforço que essas estudantes envidam para que consigam permanecer estudando e, para o mesmo fim, a importância de alguma modalidade de suporte financeiro.

Quase a totalidade das estudantes afirma conhecer as políticas de ações afirmativas. No entanto, quando se trata da avaliação que fazem dessas políticas, 40% as classificam como positivas, 20% como negativas, e os 40% restantes se dividem igualmente entre as que não sabem e as que não responderam. As avaliações positivas foram seguidas de justificativas caracterizadas pela laconicidade: “*É uma busca por igualdade*”, e: “*oportuniza*”.

É interessante notar que na mesma medida que a tentativa de garantia de direitos iguais e a democratização de oportunidades são mencionadas como motivos para se avaliar positivamente as ações afirmativas, o fato de não atenderem e de não garantirem o mesmo

direito a todos são apontados como razões para que essas políticas sejam avaliadas negativamente, como se verifica na resposta de uma estudante: *“absorve poucas pessoas”*.

No que diz respeito à identificação em relação às políticas de ações afirmativas, 7 graduandas responderam que os colegas sabem que elas são cotistas, enquanto 3 responderam “não”. Na sequência, como alternativas para a pergunta “Por que você não se identifica como cotista?”, as opções eram “Tenho vergonha”; “Tenho medo do preconceito dos outros”; “Não acho relevante”; “Não se aplica, pois me identifico”; “Outros”. 4 marcaram “Não se aplica, pois me identifico”, 3 não responderam e, entre os 3 que marcaram “Outros”, uma estudante frisou: *“Eu não escondo. As pessoas só não sabem porque não perguntam”*.

Na tentativa de encontrar elementos para compreender como se dá o relacionamento entre cotistas e não cotistas no curso de Pedagogia, foi feita a pergunta: “Qual a reação de seus colegas ao saber que você é cotista?”. Entre as respostas, as alternativas eram: “Não se aplica, nunca me identifiquei para os meus colegas como cotista”; “Se afastam de mim”; “Ficam surpresos”; “Sentem pena”; “Não modificam o seu comportamento em relação a mim”; “Tentam me ajudar”; além da alternativa “Outras”, acompanhada da questão aberta “Quais?”. A maioria respondeu que os colegas não modificam seu comportamento, pelo fato de se relacionarem com uma cotista.

Entretanto, entre as estudantes que marcaram a opção “Outras”, uma delas lembrou que a maioria das estudantes de Pedagogia é cotista. Informação corroborada anteriormente neste artigo, pela análise feita do perfil socioeconômico, escolar e étnico-racial das estudantes que responderam ao questionário. Ou seja, poderia se esperar um tratamento racista ou socialmente preconceituoso entre indivíduos de origem étnica e estrato social semelhantes? Ainda assim, uma estudante assinalou a opção “Sentem pena”, como reação dos colegas para com os cotistas.

Ao buscar respostas que digam respeito à relação das estudantes com a assistência estudantil desenvolvida na UFBA, 6 pessoas marcaram sim, ao serem questionadas se sentem-se beneficiadas por algum programa dessa natureza. Os programas mais mencionados são aqueles que estão ligados a transporte e alimentação, tendo, em primeiro lugar, o Transporte Inter-Campi, popularmente conhecido como Buzufba, seguido da meia-passagem, em terceiro lugar, o Restaurante Universitário, chamado de RU.

É curioso perceber que, embora somente 6 pessoas sintam-se beneficiadas pelos programas de assistência estudantil, 9 das 10 estudantes assinalaram que utilizam o Buzufba e 8, a meia-passagem. Não há muita clareza sobre o que determinou essa evidente contradição.

Talvez, o fato seja resultado de uma má compreensão do que sejam os programas de assistência estudantil.

Pode ocorrer, ainda, uma confusão entre os programas de assistência estudantil dirigidos a todo e qualquer estudante da UFBA, como é o caso do Buzufba e do RU, e iniciativas que se destinam a estudantes comprovadamente em situação de vulnerabilidade socioeconômica, cujos programas, serviços, auxílios e bolsas são coordenados pela CPAE – Coordenação de Programas de Assistência ao Estudante, ligada à PROAE – Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil.

Além disso, é perceptível que as estudantes não se sentem devidamente informadas a respeito das ações e programas desenvolvidos com a finalidade de atender os estudantes na perspectiva das ações afirmativas, educação e diversidade, incluindo as várias modalidades de cotas, cujas iniciativas são coordenadas pela Coordenação de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade – CAAED, também ligada à PROAE.

De acordo com as respostas apuradas, metade das estudantes considera os programas desenvolvidos para atender os cotistas como regulares, apenas 1 pessoa os classificou como péssimos, assim como somente 1 graduanda os qualificou como excelentes, enquanto 2 estudantes admitiram não conhecer as iniciativas e 1 outra não respondeu. Diante da questão “Você acredita que as políticas de ações afirmativas são suficientes para atender as necessidades de estudantes cotistas da UFBA?”, 80% das estudantes responderam “não” e 20% não assinalou a nenhuma das alternativas.

Em termos das estratégias empreendidas pelas próprias estudantes, o questionário procurou saber que estratégias as estudantes utilizaram para conseguirem chegar à conclusão do curso de Pedagogia, o que ensejou respostas subjetivas. As 7 pessoas que se manifestaram mencionaram a realização de estágios remunerados, o apoio familiar e suas próprias atitudes como elementos que possibilitaram a continuidade da graduação.

Quanto aos programas de iniciação, no entanto, apenas 3 estudantes tiveram a experiência de participar, uma no PIBIC, outra no PIBID e uma terceira como bolsista no Projeto Permanecer. Esse dado mostra uma falta de inclinação da maioria das estudantes consultada, para atividades voltadas à pesquisa e à docência como parte da sua formação acadêmica, nem como bolsistas, nem como voluntárias, sem que se possa determinar a causa disso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente trabalho são preliminares. Contudo, já são capazes de oferecer subsídios que contribuem para a compreensão de que a questão da permanência de cotistas no ensino superior não é um tema para ser discutido sem que se considerem os múltiplos aspectos que o envolve.

A investigação da permanência feita de um modo que dê voz aos sujeitos que vivenciam as dificuldades e as possibilidades inerentes ao contexto das estudantes de Pedagogia contribui inegavelmente para que se conheça uma parte significativa dos caminhos percorridos por essas estudantes para que, muito além do acesso, permaneçam estudando e construindo uma formação condizente com os desafios que se apresentam na universidade e fora dela.

Embora o recorrente e histórico desprestígio imposto aos cursos de licenciatura, mormente o de Pedagogia, ainda possa alimentar a ideia de que ingressam neles, em grande parte, indivíduos marcados pelo insucesso de não poderem galgar um espaço em outros cursos privilegiados pela cultura da discriminação e da exclusão, a pesquisa tem demonstrado que o contingente de estudantes de Pedagogia tem sido engrossado por pessoas que, efetivamente, querem ser pedagogas.

Entretanto, as respostas dadas ao questionário que serve de base para as reflexões aqui esboçadas reafirmam a necessidade e a importância de que se invista ainda mais recursos por meio de políticas públicas, a fim de oportunizar melhores condições socioeconômicas a todos os estudantes oriundos das classes populares da sociedade, para que não apenas entrem num curso universitário, mas consigam concluir sua graduação e possam alimentar expectativas de continuidade de sua formação acadêmica em outros níveis do ensino superior.

O trabalho retrata, ainda, que as carências não dizem respeito tão somente ao aspecto financeiro, mas envolve também o déficit pedagógico, exigindo que, enquanto se adota práticas que eleve a qualidade da educação básica para a melhoria da formação das gerações futuras, se invista em programas de acompanhamento pedagógico no ensino superior, a fim de diagnosticar as lacunas no processo de aprendizagem, para superá-las.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Daniela Patti do. **O ProUni e a conclusão do ensino superior: questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro.** Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado em Administração Pública). Rio de Janeiro: FGV, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2012.

HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela de Souza. **Elementos para uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de pedagogia da UFRJ.** Salvador: Caderno CRH, Salvador, v. 28, n. 74, p. 341-348, Maio/Ago. 2015.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

_____; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª Ed., São Paulo: Atlas, 2003.

MATOS, Uilma Rodrigues de; BARBOSA, Idenilton Mário de Jesus. **Equidade no acesso e permanência de cotistas e não cotistas segundo produções em periódicos Qualis A.** Salvador: Faculdade de Educação da UFBA, 2013. Projeto do Observatório da Educação – OBEDUC, CAPES.

PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves, et al. **Cotas e desempenho acadêmico na UFBA:** um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. In: XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas, Florianópolis, SC: UFSC, 2013.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas, a permanência de estudantes no ensino superior como política de ação afirmativa:** ações afirmativas e estratégias de permanência no ensino superior. 2009. 215 f. tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009. Disponível em <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufba_tese_2009_DBRsantos.pdf> Acesso em 29/06/2016.

SANTOS, Jaqueline Correia dos. **Acesso e permanência no curso de pedagogia da Universidade Federal da Bahia:** um estudo sobre as estratégias dos estudantes oriundos das escolas públicas. 2013. 138 f.; il. Dissertação de mestrado – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador. 2013.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **Ações Afirmativas e Educação Superior no Brasil:** um balanço crítico da produção. R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 93, n. 234, número especial, p.401-422, maio/ago. 2012.

JOVENS DE ESCOLAS PÚBLICAS E A PREPARAÇÃO PARA O ENEM: CAMINHAR DE UM PROJETO DE EXTENSÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFBA

Marta Lícia Brito de Jesus¹³²

Tailson Lima Bomfim¹³³

Resumo

Este texto apresenta considerações iniciais de uma pesquisa em andamento sobre o perfil e a rotina de 15 estudantes de três escolas da rede estadual de educação da Bahia, atualmente cursando o último ano do ensino médio. Estes jovens fazem parte do projeto de extensão: Incentivo ao Ingresso de Estudantes de Escolas Públicas no Ensino Superior Público na Bahia, desenvolvido na Faculdade de Educação da UFBA. Eles participam de diversas atividades complementares, no turno oposto às aulas, quais sejam: frequência a um cursinho preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), eventos culturais, acompanhamento pedagógico, entre outras. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujas questões e hipótese são inspiradas na metáfora “Os Excluídos do interior” (Bourdieu e Champagne, 2008), a partir da qual discute-se de que maneira estes jovens da Educação Básica sentem-se (des)preparados para ingressarem no ensino superior e como a cultura escolar em que estão inseridos pode favorecer ou não para intensificar este sentimento neles. A continuidade da pesquisa aponta para o desejo de compreender os desafios desses estudantes durante a caminhada do ensino médio para o ensino superior.

Palavras-chave: Escola Básica. ENEM. Cultura Escolar.

INTRODUÇÃO

Neste texto, apresenta-se uma discussão acerca de uma pesquisa em andamento que vem sendo realizada no âmbito do Projeto de Extensão intitulado: Incentivo ao Ingresso de Estudantes de Escolas Públicas no Ensino Superior Público na Bahia. Este Projeto é desenvolvido pela Faculdade de Educação da UFBA, desde março de 2016 e apoia-se nos resultados anteriores de uma ação semelhante desenvolvida por uma Organização Não Governamental Baiana, a Fundação Clemente Mariani, a qual contemplou cerca de 150 estudantes de ensino médio de escolas públicas, federal e estadual. O Projeto tem como objetivo contribuir para a inserção de 15 (quinze) estudantes considerados pela comunidade escolar como academicamente motivados a ingressarem no ensino superior público. Os estudantes tem em comum o fato de serem oriundos de famílias cuja renda *per capita* não ultrapassa um salário mínimo, terem preferencialmente cursado o ensino fundamental em

¹³² Docente do Dpto I da FACED/UFBA. martaliciatesbr@yahoo.com.br

¹³³ Estudante de Pedagogia da FACED/UFBA. tailson.lima@hotmail.com

escolas públicas e estarem regularmente matriculados e frequentando o último ano do ensino médio em escolas públicas estaduais situadas no centro de Salvador.

O referido Projeto prevê ainda a oferta de diversas atividades que compõem uma experiência formativa singular para estudantes de escolas públicas estaduais de preparação para o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Entre as atividades eles recebem um acompanhamento pedagógico individual quinzenalmente, são incentivados à participar de oficinas, eventos científico-culturais e reuniões coletivas de integração e troca de experiências, além de comprometerem-se a frequentar um cursinho preparatório para o ENEM no turno oposto à escola.

Os cursinhos preparatórios para o ENEM, Pré-ENEM são geralmente oferecidos por instituições privadas ainda comumente conhecidas em Salvador como cursinhos pré-vestibulares devido à especialização que apresentavam no que tange ao processo de preparação para os antigos vestibulares tradicionais, ainda utilizados em um número pequeno de Instituições de Ensino Superior (IES) no Estado da Bahia, substituídos pelo Exame Nacional.

O ENEM foi criado em 1998, e consiste na realização de uma prova elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) para verificar o domínio de competências e habilidades dos estudantes que concluíram o ensino médio. Esse exame é composto por provas de múltiplas escolhas e uma redação. A prova se divide em quatro habilidades do conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; e, por fim, Matemática e suas Tecnologias. A redação testa as seguintes competências: domínio da norma padrão da língua escrita; capacidade de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista e elaboração de proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (INEP, 2016).

O ENEM tem sido utilizado como um vestibular nacional de diversas universidades. Com a nota obtida pelo aluno no exame, o estudante pode se inscrever no Sistema de Seleção Unificada (Sisu), criado para selecionar alunos para as instituições públicas de ensino superior e também pode ser contemplado com uma bolsa auxílio para o ingresso em Instituições de Ensino Superior Privadas. A cada dia o sistema gera as notas de corte das carreiras e assim o estudante pode ter uma ideia se sua pontuação é suficiente para ser aprovado no curso pretendido ou no curso possível de ingressar de acordo com um mercado educacional de vagas no concorrido mundo de inserção no ensino superior. Registra-se

também que o ENEM também certifica para o Ensino Médio estudantes acima de 18 anos que obtiveram o aproveitamento de mais de 50% da prova.

QUESTÕES E PROBLEMATIZAÇÕES DO ESTUDO

Como se sabe, no Brasil há uma organização definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9394/1996), a qual define como estrutura do sistema de ensino a Educação Básica, que corresponde à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e o Ensino Superior. Nesse sentido, os estudantes que participam do projeto de extensão supracitado, estão concluindo a Educação Básica, e estão sendo considerados neste estudo como bem sucedidos nas suas trajetórias escolares, visto que eles estão concluindo o Ensino Médio sem intercorrências negativas nas suas trajetórias escolares anteriores.

Estes estudantes não têm histórico anterior de abandono nem de reprovação escolar. Além disso, para participarem da seleção do projeto de extensão foram indicados pelas suas respectivas escolas por serem considerados bons alunos e por apresentarem-se motivados a frequentar um cursinho preparatório para o ENEM no turno oposto às aulas da escola em que estão regularmente matriculados e frequentando, bem como das atividades de extensão já listadas.

No entanto, em que pese as características dos estudantes para serem selecionados para o projeto de extensão, após o início das atividades do projeto, mais precisamente o acompanhamento pedagógico e reuniões coletivas, foi observado uma dificuldade comum ao grupo, com exceção de um estudante, um desconhecimento generalizado sobre o que seria cobrado no ENEM. Soma-se a isto uma dificuldade em organizar uma rotina semanal de estudos para a escola e a preparação para o Exame.

Tais dificuldades no decorrer do projeto, após cerca de um mês de início das atividades do Projeto, reforçaram um discurso sobre a compreensão que os estudantes passaram a ter do quanto a bagagem que tiveram na Educação Básica os colocava em uma situação desfavorável em relação às reais chances de aprovação nos cursos que almejam.

A partir dessas observações, algumas questões passaram a nortear a pesquisa: De que modo estes jovens sentem-se preparados ou não para darem continuidade aos estudos no Ensino Superior? Como são as escolas que eles frequentam o Ensino Médio? Como eles descrevem as escolas que frequentaram o Ensino Fundamental? Como primeira aproximação teórica para iniciar uma problematização das questões propostas surgiu a inspiração na metáfora “Os Excluídos do interior”, a qual foi extraída de um artigo de Pierre Bourdieu e

Patrick Champagne, publicado originalmente em 1992, com uma discussão sobre as diferenciações sociais existentes no interior do sistema de ensino público francês, especialmente nos liceus, sobretudo a partir dos anos 50 do século passado, no qual discutiam que “(...) não bastava ter acesso ao ensino secundário para ter êxito nele, ou ter êxito no ensino secundário para ter acesso às posições sociais que podiam ser alcançadas com os certificados escolares.” (BOURIDEU e CHAMPAGNE, 2008, p. 220).

Esta metáfora tem servido como uma espécie de hipótese da pesquisa, de acordo com o que sugere Zaia Brandão quando sugere a teoria como hipótese de uma pesquisa (BRANDÃO, 1992), visto que se espera compreender o porquê de estudantes tão jovens que não apresentam nas suas trajetórias escolares um histórico de reprovação, abandono e falta de motivação e incentivo familiar para ter sucesso na escola, sentem tanta dificuldade para prosseguir os estudos no ensino superior, mesmo sendo este o desejo deles, ao finalizarem a Educação Básica.

Para se ter uma ideia, durante o processo seletivo do projeto houve a divulgação em seis escolas estaduais do centro de Salvador/BA, através de reuniões com a direção e coordenação pedagógica. Após a sensibilização sobre a importância do projeto, cinco escolas enviaram a indicação de estudantes para participarem da seleção, ao todo foram indicados sessenta e seis estudantes. Destes, todos foram convocados para as entrevistas, sendo que apenas 30 estudantes de quatro escolas compareceram ao processo seletivo demonstrando interesse em continuar os estudos. O processo constou da apresentação do projeto; preenchimento de uma ficha de inscrição contendo informações pessoais, de uma ficha com uma apreciação do candidato acerca das áreas do conhecimento que seriam exigidas no ENEM e uma entrevista individual. Ao final, foram selecionados 15 estudantes de três escolas, que por razões éticas não serão identificados.

Vejam a síntese das informações no quadro, a seguir:

Quadro – Participação dos Estudantes por Escola no Processo de Seleção do Projeto

Escolas participantes	Candidatos	Presentes	Selecionados
Escola A	5 estudantes	5 estudantes	3 estudantes
Escola B	12 estudantes	8 estudantes	4 estudantes
Escola C	16 estudantes	10 estudantes	8 estudantes
Escola D	9 estudantes	2 estudantes	-
Escola E	24 estudantes	5 estudantes	-
Total	66 estudantes	30 estudantes	15 estudantes

Fonte: dados da seleção do projeto de extensão/2016.

REFLEXÕES INICIAIS A PARTIR DA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES DISPONÍVEIS

Durante a pesquisa empírica utilizou-se as fichas de inscrição dos estudantes e um perfil construído com informações sobre a vida deles e de suas famílias, o diário com as informações dos acompanhamentos pedagógicos, a vivência das reuniões e interação virtual à distância (WhatSap). Esta última tem a finalidade de informar os estudantes sobre as reuniões do Projeto que acontecem mensalmente, sanar algumas dúvidas existentes pelo grupo e também marcar as atividades como idas ao cinema, teatro ou mesmo à realização de visitas realizadas pela coordenação do projeto às unidades escolares.

Perfil dos Estudantes e de seus pais

Entre os estudantes que participam do projeto, 11 são do sexo feminino e 4 do sexo masculino, eles tem uma média de idade entre 15 e 19 anos, moram em bairros diversos da cidade de Salvador como: Brotas, Macaubás, Tancredo Neves, Engenho Velho da Federação, Marechal Rondon, Cajazeiras, Santa Cruz, Liberdade, Nazaré, Pirajá, Cosme de Farias, Tororó e Vila Laura. Quanto à vivencia religiosa dos estudantes, 6 não frequentam nenhum centro religioso, sendo que destes 1 já frequentou, 4 professam a religião católica, 4 são evangélicos e apenas 1 frequenta a religião espírita.

Os estudantes apresentam as aspirações profissionais com a perspectiva de aprovação em diferentes cursos. Cinco desejam ingressar no curso de Medicina, sendo que um deles é inclinado para a Biomedicina, dois preferem o curso de Administração e 2 querem o curso de Engenharia Elétrica. Os demais pretendem, cada um, ingressar nos cursos de Biologia,

Psicologia, Farmácia, Antropologia e Direito e uma tem interesse pela área de saúde ou ciências biológicas, mas continua indecisa. Essas escolhas mudam muito no decorrer do processo de preparação para o ingresso numa universidade, visto que eles só precisam decidir o curso quando sabem o resultado que obtiveram no ENEM e essa escolha, muitas vezes, costuma ser pautada pela demanda nos cursos, que varia de acordo com muitos fatores, a exemplo, do prestígio social das profissões e a nota definida como ponto de corte para os candidatos que não alcançaram aquele desempenho.

Sobre as famílias dos estudantes, trajetórias marcadas pela praticamente inexistente inserção no ensino superior: onze pais chegaram ao Ensino Médio e dez concluíram; três cursaram o Ensino Fundamental e um concluiu e entre as mães oito terminaram o Ensino Médio, duas não concluíram, quatro cursaram o Ensino Fundamental incompleto e apenas uma cursou o ensino superior.

Em relação a ocupação dos pais dos estudantes, oito deles têm entes com regimes de trabalho fixo, os demais dependem de empregos temporários. Entre as ocupações dos pais temos: autônomo, porteiro, garçom, taxista, mecânico, vigilante, comerciante, pedreiro, pintor e vigilante. Já no caso das mães cinco “cuidam do lar”, e as demais dividem essa atividade com outras ocupações: empregada doméstica, balconista, secretaria, técnica em enfermagem, cabeleireira.

A ROTINA DOS ESTUDANTES APÓS O INGRESSO NO PROJETO E A CULTURA ESCOLAR

Com o ingresso desses estudantes no projeto, foi acarretado mais uma responsabilidade para a vida de cada um deles. Até então eles se preocupavam apenas em estudar para a escola, e agora "tudo mudou", como eles dizem sorrindo, a começar pelo fato de que saem de suas residências pela manhã e retornam à noite após as aulas no cursinho e escola. O grande desafio nesse processo é sem dúvida fazer com que os estudantes consigam dar conta das atividades escolares, tais como, provas, projetos e trabalhos, conciliando com os conteúdos trabalhados no cursinho, não deixando, como eles comunicam, “acumular matéria!” e saibam conviver com pouco tempo livre para o lazer e o ócio.

Nesse cenário, compreende-se ser extremamente interessante inteirar-se da dimensão cultural das escolas envolvidas (Forquin, 1993; Teixeira, 2002) para nos ajudar a lançar novos olhares sobre de que maneira essa mudança na rotina dos estudantes inseridos no projeto ocorre de maneira integrada às vivências de um estudante do 3º ano do ensino médio.

Assim, pretende-se descrever as escolas dos estudantes e comparar com as representações que os jovens socializam sobre esses espaços durante os acompanhamentos pedagógicos que ocorrem de forma presencial e na interação do grupo no whatsApp, um aplicativo que permite trocar mensagens e realizar ligações pelo celular conectado em rede.

Estes estudantes estudam em escolas diferentes, três deles estudam na escola A, quatro estudam na escola B e oito estudam na escola C. A seguir, apresenta-se uma breve descrição das escolas e um pouco do nosso olhar sobre esses espaços de aprendizagem formal do qual os estudantes fazem parte, posto que:

(...) um elemento está sempre presente quando o objeto de estudo é a escola, qual seja o reconhecimento da existência de uma cultura própria dessa instituição. Cultura que a conforma de uma maneira muito particular, com uma prática social própria e única. (SILVA, 2006, p. 202)

A escola denominada “A” é uma instituição de porte grande. Dentre os programas que a Secretaria de Educação da Bahia (SEC/BA) divulga no site oficial como prioridades para o Ensino Médio, as Olimpíadas Científicas (Língua Portuguesa, Matemática, Biologia), O Ensino Médio com Intermediação Tecnológica e Universidade para Todos, apenas um está em vigor na escola, a Olimpíada de Matemática. Os estudantes que a frequentam tem um perfil parecido, ambos estudaram em pequenas escolas particulares durante todo o ensino Fundamental, são aplicados no que diz respeito aos estudos e comprometidos com o seu futuro. Os professores são bastante criticados por eles, que alegam falta de preparo para lecionar e falta de domínio do conteúdo. Durante a visita não foi observado nenhum incentivo para a preparação desses alunos concluintes para enfrentar a grande concorrência do Enem, o que é confirmado pelos estudantes.

Na escola “B” estudam quatro jovens, eles tem em comum o tempo em que estão inseridos nessa comunidade escolar. Todos estudam nessa escola cerca de 6 há 8 anos e sempre estudaram na rede pública de ensino. Em meio a tantas fragilidades observadas no espaço físico da escola, já degradado com o tempo, e com a impossibilidade de reformar ou mexer na sua estrutura original, por ser um patrimônio histórico tombado, esta escola se destaca por ser a que mais se aproxima das políticas propostas pela SEC/BA, pois oferece além dos projetos conhecidos como a Olimpíada de Matemática, projetos sociais que visam formar os alunos como cidadãos críticos e pensantes, iniciativa da escola que precisaremos de mais tempo para conhecer mais de perto. Em relação à preparação para o ENEM foi identificado também um projeto, em andamento em outras escolas estaduais, a prova

integrada. Esta avaliação consiste em estilo de um simulado com divisões das áreas do conhecimento, uma réplica talvez do que seria o Enem, tem um valor total de 4 pontos na média da unidade. Esta forma de avaliação tem sido questionada e criticada pelos alunos pelo fato de “baixar a nota”, dizem. Os estudantes do Projeto são vistos pela coordenação da escola como excelentes, são considerados aplicados e dedicados, quando se fala em nota também fazem bonito. Quanto à escola eles criticam alguns professores em suas metodologias aplicadas em aulas e principalmente quanto a forma de avaliação.

A escola “C” é a instituição que abriga o maior número de alunos do projeto, no total são oito estudantes, também esse é o grupo que apresenta a maior diversidade nos seus perfis e estão distribuídos em três turmas do terceiro ano da escola. Eles são variados quanto ao gênero, auto-definição étnica e crença religiosa. No entanto, mesmo com as diferenças existentes, eles se destacam pela dedicação que tem em relação as suas atividades escolares. Eles foram os que apresentaram durante os acompanhamentos pedagógicos um plano de estudo mais coeso e bem elaborado. Dentre as três escolas, esta é a que apresenta o maior espaço físico, maior diversidade de alunos, menor número de reclamações quanto ao preparo dos professores, apresenta também diversos projetos oferecidos pela SEC/BA já citados ao longo do texto, principalmente os de incentivo ao Enem, acontecendo simulados, visita e vivência acadêmica nas instalações da UFBA no campus Ondina, além também da polêmica prova integrada, que também é criticada pelos alunos.

Como foi possível identificar, não se pode compreender o comportamento dos estudantes e as respostas que apresentam aos desafios proporcionados pelo projeto, sem levar em consideração as características das escolas em que estudam, visto que cada uma apresenta uma dinâmica própria.

A escola é um sistema sociocultural constituído por grupos relacionais que vivenciam códigos e sistemas de ação. Perceber o aspecto simbólico da gestão da instituição de ensino, presente no discurso e na ação cotidiana da escola, supõe situá-la numa dimensão que privilegia a cultura escolar. A cultura é o elo que une sistemas simbólicos, códigos, normas e as práticas simbólicas cotidianas, que interagem pela reapropriação e reinterpretação daquilo que constitui a memória social. (Teixeira, 2002, p. 40)

Compreender melhor essa dinâmica e o próprio conceito de cultura escolar é desafiador e tem aguçado a nossa curiosidade, bem como tem oferecido pistas para aperfeiçoar as questões da pesquisa e dialogar com a hipótese inicial desta proposta através de um conhecimento mais aprofundado do perfil dos jovens e de suas famílias e as dificuldades enfrentadas durante a preparação para o ENEM.

CONSIDERAÇÕES E PRÓXIMOS PASSOS...

O aprofundamento em métodos e técnicas de abordagem qualitativa inspiradas em pressupostos etnometodológicos parece ser um dos caminhos possíveis para a continuidade deste estudo, no sentido de apresentar uma melhor compreensão das questões aqui ainda em uma fase inicial e exploratória.

Espera-se em breve concluir a revisão de literatura e o levantamento sobre as pesquisas existentes, diretamente relacionadas com o universo descrito nesta experiência de extensionista, através das informações existentes no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES). Após a conclusão dessa etapa importante da pesquisa e com o aprofundamento das observações e continuidade do trabalho de intervenção pode-se conhecer melhor a trajetória particular destes estudantes da Educação Básica para o Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Zaia. A teoria como hipótese in, **Teoria & Educação**, nº5, 1992.

BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. Os Excluídos do Interior. In: Nogueira, Maria Alice & CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 10 ed, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 21 de Junho de 2016.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993, 208p.

RBA, Rede Brasil Atual. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2013/11/aceso-de-jovens-a-universidadecresceu-54-em-10-anos-1421.html>. Acesso em 25 de Junho de 2016.

INEP. **Sobre o ENEM**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em 28 de Junho de 2016.

JESUS, Marta Lícia Teles Brito. **As Representações de Estudantes Oriundos de Escolas Públicas durante a Preparação para o Vestibular: Reflexões sobre a Continuidade dos Estudos em Trajetórias Familiares de Baixa-Renda**. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT14-4579--Int.pdf> Acesso em 30 de junho de 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Por Dentro da Escola Pública**. São Paulo, Xamã, 3 ed, 2000.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. **Cultura Organizacional e Projeto de Mudança em Escolas Públicas**. São Paulo, UESP: ANPAE, 2002.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA. Disponível em:
<http://www.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em 30 de Junho de 2016.

SILVA, F. C. T. **Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Editora UFPR.

UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA, ILHÉUS/BA

Marcineia Vieira de Almeida Santos¹³⁴

Emilia Peixoto Vieira¹³⁵

Flávia Cristina de Mello¹³⁶

Resumo

O estudo é uma reflexão sobre a prática pedagógica dos educadores que atuam na Educação Infantil diante das situações vivenciadas no decorrer da pesquisa Saberes Culturais e pedagógicos: a experiência dos professores da aldeia Tupinambá de Olivença, em fase de conclusão. Objetiva refletir a influência da prática pedagógica para o desenvolvimento das crianças nas turmas de Educação Infantil, num contexto de educação culturalmente diferenciada, como no caso dos povos indígenas. O andamento do estudo ocorreu, prioritariamente, sob a forma de encontros coletivos com professoras da aldeia para coleta de informações e reflexão da prática pedagógica das educadoras. Concluiu-se que a prática pedagógica das educadoras contribui para o desenvolvimento das crianças, como esperado, contudo ainda há muitos desafios para serem superados na implementação de uma educação que contemple a legislação da educação escolar indígena e as expectativas das famílias e educadores.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Educação indígena escolar. Educação infantil.

INTRODUÇÃO

Esse texto é uma reflexão da pesquisa Saberes Culturais e Pedagógicos: a experiência dos professores da aldeia Tupinambá de Olivença, desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação/PPGE, na Universidade Estadual de Santa Cruz, em fase de conclusão, que trata da prática pedagógica como objeto de estudo. Objetiva refletir a influência da prática pedagógica para o desenvolvimento das crianças nas turmas de Educação Infantil. A investigação é realizada num espaço educativo que atende crianças indígenas da Educação Infantil e Ensino Fundamental na aldeia Tupinambá de Olivença/BA. Possui como participantes um total de treze professores que atuam no referido espaço.

A pesquisa trata sobre a implementação dos princípios da Escola Indígena na prática pedagógica, de acordo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Concomitante a discussão dos conceitos, a avaliação de que tais princípios estejam ou não

¹³⁴ Mestrado Profissional em Educação- Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC
marcineiaalmeida@hotmail.com

¹³⁵ Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. emilcarl28@hotmail.com

¹³⁶ Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC. flaviacdemello@yahoo.com.br

sendo efetivados na prática pedagógica. Para este artigo, elegemos o estudo da práxis pedagógica de oito educadoras da Educação Infantil em espaço indígena.

A escolha por esse grupo se deve ao fato da escassez de estudos sobre essa etapa da educação básica nas escolas indígenas, o que nos traz grandes desafios para tal discussão da atuação das educadoras, entendida não apenas como prática, mas sim como uma possibilidade de ação transformadora da realidade.

Além disso, encontramos outros dois desafios: como discutir sobre a educação infantil indígena para além do aspecto do cuidar, uma expressão histórica indígena, mas como uma prática indissociável do educar e cuidar, fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil? Como subsidiar o trabalho do profissional que atua nesta etapa da educação, capaz de avaliar as próprias ações no sentido de melhorá-las?

Diante da especificidade do objeto de estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa-ação com uma vertente existencial defendida por Barbier (2007) e Paulo Freire (1987). Tanto as concepções freirianas como as concepções da pesquisa-ação existencialista proposta por Barbier defendem a humanização do homem através da liberdade conquistada, a utilização do diálogo e a ação-reflexão-ação na busca das transformações sociais.

Ao afirmarmos a prática como uma atividade específica dos seres humanos que envolvem intencionalidade e reflexão dos próprios atos, estamos colocando a prática em que as ações podem se transformar em liberdade para o ser humano, como uma ação transformadora da realidade.

Nesse sentido, o professor apenas como cuidador, está realizando uma tarefa estritamente prática sem o objetivo de educar, e de acordo com as Diretrizes, como mencionamos anteriormente, a organização do currículo da educação infantil tem dimensões indissociáveis entre o educar e o cuidar.

As angústias foram colocadas pelo próprio grupo como uma necessidade urgente de serem solucionadas. São muitos os desafios da atuação pedagógica nas turmas de Educação Infantil. Desde o espaço impróprio à falta de formação específica para atuar com as crianças.

O desenvolvimento da pesquisa aconteceu sob a forma de encontros coletivos para discussão e avaliação da práxis pelos próprios professores. Somaram-se um total de oito encontros. No diagnóstico sobre a situação atual da atividade pedagógica, descobrimos muitos outros desafios. No entanto, os mais citados foram: falta de planejamento pedagógico, planejamento coletivo insuficiente para atender a demanda do público e falta de material didático específico. Esse diagnóstico mostrou que essas temáticas constituem-se como

barreiras para serem superadas em busca da implementação dos princípios da escola indígena, chamadas por Freire de situações limites.

A cada dia que nos reuníamos, tratávamos sobre um princípio indígena e a efetivação deste na prática. Além do diálogo utilizamos também entrevistas, observações da rotina, participação nas atividades culturais/educativas extraescolares, construção e exposição para o grupo sobre o plano de aula, bem como relatos orais e escritos. À medida que os encontros iam acontecendo, buscamos em grupo a solução para cada desafio.

Organizamos encontros para planejamento pedagógico quinzenal, contando com apoio de parceiros, voluntários e pesquisadores e a discussão das dificuldades em grupo. Em relação à falta de material didático específico, o grupo apontou para uma formação de professores indígenas com oficina de material didático específico indígena. Também foi um fator importante de ação do grupo a inserção de algumas professoras no projeto de Extensão Fortalecimento da Educação Infantil da Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC, o qual para o ano de 2016 oferece curso para coordenadores pedagógicos da educação infantil. Apesar das professoras não serem coordenadoras, foi uma inserção importante para participarem dos debates que regem a educação infantil e aliar às especificidades das crianças indígenas Tupinambá.

Diante do exposto questionamos como a práxis pedagógica do educador influencia o desenvolvimento das crianças nas turmas de educação infantil? O que impede que tal práxis seja efetivada?

Trataremos primeiramente sobre a práxis pedagógica e suas influências para a afirmação do ser humano, como uma exigência para se humanizar, bem como a representação da práxis num estreito relacionamento sobre a construção histórico social do sujeito diante da conscientização de sua situação no mundo. Em seguida discutiremos sobre a práxis pedagógica na/da educação infantil indígena enfatizando os dados da pesquisa acerca da implementação da práxis, que chamaremos de práxis pedagógica diferenciada e os desafios apontados pela pesquisa em andamento.

PRÁXIS PEDAGÓGICA

Em grego, práxis significa “ação para levar a cabo algo, mas uma ação que tem fim em si mesma e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade.” Contudo o termo práxis utilizado neste trabalho não coincide com a origem grega do nome.

Práxis aqui é entendida como atividade humana que produz objetos, mas que não se infere do significado de “prático” da linguagem comum. É a categoria central da filosofia marxista, que interpreta e transforma o mundo, mas que não nasce e nem se encerra no marxismo.

Essa filosofia marxista elevou-se do ponto de vista do senso comum, superando o idealismo alemão. Segundo os idealistas, a teoria se viu tão onipotente em suas relações com a realidade que acreditava sozinha ser a práxis (característica apresentada principalmente pelos jovens hegelianos), sem reconhecer que a práxis pode enriquecer a teoria. Partindo dessa premissa, segundo Vazquez (1977, p.6) “não se supera o idealismo filosófico com qualquer filosofia, mas sim com aquela que [...] marca as condições que tornam possível a passagem da teoria a prática e assegura a íntima unidade entre uma e outra.” Ainda segundo Vazquez (1977, p.214) a relação entre teoria e prática acontece a partir da formulação de dois planos:

a) num plano histórico-social como formas peculiares de comportamento do homem, enquanto ser histórico-social, com referência a natureza e a sociedade; b) em determinadas atividades práticas (produzir um objeto útil criar uma obra de arte, transformar o Estado ou instaurar novas relações sociais) (VAZQUEZ, 1977, p.214).

Engels (1961) faz uma crítica ao afirmar que tanto as ciências naturais como a filosofia menosprezaram a influência que a atividade humana exerce sobre seu pensamento e dicotomizam de um lado a natureza e de outro, o pensamento. Não se considera que o fundamento mais próximo do pensamento humano, é a transformação da natureza pelo homem, que a natureza e a inteligência humana foi crescendo na mesma proporção que o homem ia aprendendo a transformar a natureza. O conhecimento sobre o mundo científico natural exige do homem a ampliação tanto dos problemas como das soluções.

Com base nos conhecimentos empíricos acumulados durante milênios surgem os embriões de um conhecimento teórico e se formam as categorias lógicas indispensáveis: qualidade, quantidade, espaço, tempo e causalidade. Isso levou a necessidade de construir os primeiros instrumentos de trabalho e as exigências das primeiras práticas produtivas: caça, agricultura e pastoreio. A atividade teórica é impulsionada na sociedade escravista, onde há divisão do trabalho e aperfeiçoamento dos instrumentos de produção, que não podiam deixar de colocar tarefas teóricas intimamente correlacionadas com a atividade produtiva da época. A partir de então o conhecimento teórico aparece vinculado com as necessidades práticas do homem.

Para Freire (1987, p. 77) a busca dos elementos constitutivos da palavra leva inevitavelmente a uma ação e reflexão da palavra, o diálogo como fenômeno humano. Buscar a palavra verdadeira é para Freire a busca pela transformação do mundo.

O ponto de vista do senso comum é o do praticismo, que vê a prática esvaziada de teoria. E com a ausência de teoria numa atividade prática composta de verdades estereotipadas, forma uma concepção romântica do mundo. No entanto, não é apenas a consciência comum que estabelece uma oposição radical entre a teoria e a prática, como o pragmatismo. Para essa doutrina filosófica, o praticismo infere que o verdadeiro se reduz ao útil. Alguns pensadores contrários ao marxismo, costumam atrelar ao marxismo a concepção pragmática da verdade.

Apesar de possuírem concepções filosóficas diferentes acerca da atividade prática, é na prática que há a coincidência. A diferença é o significado que um e outro dão a prática. “Num caso, ação subjetiva do indivíduo destinada a satisfazer seus interesses; no outro, ação material objetiva, transformadora, que considera o ponto de vista histórico-social” (VAZQUEZ, 1977, p. 213)

Para entender a práxis é necessário, estar, pertencer e penetrar na realidade e essência fenomênica do objeto. Essa relação homem-mundo gera a tomada de consciência, que também é consciência histórica, na qual os homens como sujeitos fazem e refazem sua história. Segundo Paulo Freire, “a conscientização não pode existir fora da práxis, sem a ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1980, p. 26).

A atividade pedagógica desenvolvida nos espaços educativos e instituições escolares são suscetíveis a acontecerem apenas pelo prático utilitário, sem tempo para pensar como uma atividade humana, educativa, capaz de transformar as pessoas e o mundo. Se, se exclusiviza a ação, a palavra se converte em ativismo. Ao impossibilitar a reflexão diante da ação, nega-se também a práxis verdadeira e extingue-se o diálogo. Porque somos humanos, não podemos ficar mudos diante do mundo. O silêncio impede o homem de se tornar humano.

Nessa perspectiva, é importante enfatizar o direito a palavra como direito de todos os homens e não de alguns, para isso é necessário se reconquistar o direito primordial. Essas colocações são firmadas pelas palavras de Paulo Freire quando descreve “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 1987, p. 79).

Ora, se o sujeito é proibido de buscar o direito de efetivar a práxis, de agir e refletir, logo deixa de ser humano. Se não é humano, é objeto, manipulado, coisificado. A oportunidade que não lhe foi dada como sujeitos de pronunciarem o mundo, os impossibilitarão de libertar-se como seres humanos.

Partindo para a atividade pedagógica, a práxis é a confirmação desse diálogo mediatizado pelo contexto social. Se não há a pronúncia da palavra não há como acontecer a reflexão da ação. A palavra se torna oca, segundo Freire. As atividades de diálogo em comunhão devem ser respeito ao outro e fé na transformação, consideradas dados *a priori* do diálogo entre os homens. Se a educação não possui esses dois dados não acredita em si mesma, em suas próprias ações. Sendo assim, a práxis é apenas a consequência desse diálogo com sujeitos em busca da verdade por meio do direito em dizer a palavra.

O relato de uma professora de educação infantil durante a pesquisa chamou bastante atenção: “a gente sabe fazer na prática, porém não sabemos se essa parte pedagógica está correta, pois não temos esse conhecimento”. Essas colocações além de demonstrarem o entendimento de prática no sentido estritamente utilitário mostram-se sem relação com os conhecimentos teóricos para reflexão das ações. O que significa para essa professora “fazer na prática” refere-se às atividades de rotina, do cuidado, do modelo de escola que se vivenciou quando estudante ou que teve acesso nos cursos de formação de professores de escolas “tradicionais não indígenas”. Porém culpabiliza a ausência dos conhecimentos teóricos para uma práxis autêntica, não lhe foi dada a oportunidade de dialogar com outros, de usufruir o direito de dizer a palavra.

As atividades de rotina desenvolvidas nas instituições muitas vezes são vivenciadas como puramente técnicas. A hora do banho, o momento de chegada, a hora do lanche são situações educativas riquíssimas, mas pouco exploradas nas turmas de educação Infantil. São consideradas como uma atividade parte da rotina, sem a compreensão de que podem ser refletidas. Isso acontece por inúmeros fatores. Primeiro porque há a falta de entendimento da prática como práxis pelos educadores, ausência de estrutura para contemplar as demandas (espaço mal planejado, ausência de condições mínimas de infraestrutura, superlotação das salas) e conhecimentos específicos para lidar com tais desafios, chamados pelas educadoras de conhecimentos teóricos.

As situações citadas implicam em afirmar que um fato nunca é puro, neutro, isolado da realidade social. Encontra-se integrado numa perspectiva ideológica enfrentado por uma situação histórica. A atitude do sujeito diante da práxis implica uma consciência do fato prático, porém uma atitude cotidiana que coexiste com a atitude filosófica. No entanto, essa

consciência cotidiana está carregada de ideias presentes no ambiente, de vícios sobre determinadas situações corriqueiras. Essas situações geram na maioria das vezes a adoção inconsciente de pontos de vista sobre o prático.

As atividades relacionadas ao andamento das atividades da escola além de não corresponderem a práxis no sentido de transformação, impedem o educador de refletir. São muitos os *afazeres* pedagógicos atribuídos ao professor que impossibilita humanamente de pensar a própria atuação como uma atividade transformadora. Acontece de tudo na escola: festinhas, assistencialismo, o cuidado, a proteção, menos a atividade educativa transformadora. O espaço educativo torna-se nessa visão como um lugar apenas onde as crianças passam o dia, se alimentam, dormem, entre outros aspectos.

As conexões com o mundo diante dessas atividades aparecem num sentido a-teórico, a atividade é vista como um simples dado que não exige explicação. Segundo Vazquez (1977, p.8), “não se sente a necessidade de rasgar a cortina dos preconceitos, hábitos mentais e lugares comuns na qual projeta seus atos práticos”. A situação é assim como consequência do lugar do sujeito no mundo e este não vê possibilidade de mudança e nem capaz de transformar diante da realidade a que é submetido.

Por essa razão que Freire afirma que ao dizer a palavra somos obrigados a buscar os meios constitutivos da palavra. O diálogo é visto nesse caso como um fenômeno necessário para se tornar humano. A busca dos elementos que constituem os fenômenos nos leva a refletir a ação.

Nessa perspectiva, a conscientização como necessidade da práxis, não pode terminar jamais. Os homens como sujeitos vão a cada ação, descobrindo novas situações que exigem uma tomada de consciência sobre o objeto em contato com o mundo. Esse mundo também não é o mesmo espaço social, a cada dia ele é transformado (ou mantido por outras forças). Essa é a razão de estar agindo com consciência crítica em toda ação, o verdadeiro sentido da práxis.

Práxis na/da educação infantil indígena

A criança segundo Ariés (1981, p.36), partindo de relatos e textos dos séculos XII ao XVII, demonstra que a idade da criança era definida por etapas, sendo que primeira idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e “nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente as palavras” e a segunda etapa dos sete aos quatorze

anos, na qual, somente a partir dos quatorze aos vinte e um anos é que viviam-se o período da adolescência.

Com as mudanças ocorridas a partir do século XVIII na sociedade, há necessidade de mudanças na formação das crianças para atender a uma nova sociedade que emergia. Tal formação fez com que as crianças fossem alvo de controle dos grupos sociais, além da família. É nesse contexto que surgem as primeiras instituições educacionais (ARIES, 1981. p. 193).

Os séculos seguintes, XIX e XX, com as constantes mudanças culturais na sociedade e na estrutura familiar (a partir das influências sociais, políticas e econômicas), o conceito de infância vai modificar de acordo com o tempo e o espaço. Contudo, de acordo com Freitas & Kuhlmann Jr. (2002), a história da infância tem sido construída a partir da perspectiva do adulto. Essa visão, para Del Priore (2007), distancia o mundo adulto do mundo infantil em que os adultos criam um imaginário de criança dócil e feliz. Afirma-se que não há um conceito único de infância, mas infâncias. A concepção de infâncias para esses autores depende dos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem a fase da vida da criança, e o espaço e tempo que elas ocupam na sociedade. Tais definições seguem diferentes caminhos de acordo o que utilizamos como referências. Segundo Silveira (2000), a palavra infância evoca um período da vida humana. No limite da significação, o período que poderíamos chamar da construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e sinais destinados a fazer-se ouvir. O vocábulo criança, por sua vez, indica uma realidade psico-biológica referenciada ao indivíduo.

De acordo com Moreira (2015), a partir da introdução do conhecimento institucionalizado, influenciou, em muitos casos, as normas e práticas voltadas à infância, definindo por vezes a realidade das crianças. Para Debortoli (2008, p. 73, apud MOREIRA, 2015, p. 21), a concepção de infância como período inicial da vida.

[...] foi concebida como fragmento do tempo a ser deixado para trás, esquecido em nome de um futuro idealizado, espaço a ser percorrido e vencido em direção ao que se projetou como maduro, racional, moral e científico [...].

Assim, as concepções de infâncias foram construídas segundo Moreira (2008, p. 21), “sob a delimitação do tempo, o tempo da vida da criança até tornar-se sujeito de independência e autonomia”. As condições de vida das crianças fizeram com que o significado social dado a infâncias não fosse homogêneo. A história das crianças brasileiras foi feita as sombras de uma sociedade que viveu séculos de escravidão, tendo a divisão entre

senhores e escravos como determinantes da estrutura social, além das questões étnicas, considerando a vivência de crianças negras e indígenas em contradição com as crianças (filhos e filhas dos senhores) (BRASIL, 2007).

Com a educação não foi diferente, as crianças em grupos com mais vantagens econômicas e sociais eram educadas por preceptores particulares, não tendo frequentado escolas até o início do século XX, enquanto os filhos dos pobres, negros e indígenas eram considerados força produtiva mesmo na infância.

As crianças indígenas são vistas de forma diferente dentro de cada uma das sociedades nativas na América, o que muda também de geração para geração. Nas sociedades indígenas há uma grande diversidade de formas de se pensar a infância. Em muitas culturas, as crianças são consideradas detentoras de saberes próprios à idade, diferente da visão ocidental de infância. Para os Guarani, por exemplo, um povo culturalmente próximo dos Tupinambá, as crianças são consideradas aptas a se comunicar com outros mundos, por isso, os processos de aprendizado de uma criança, seus sonhos, suas primeiras palavras, são observados com muita atenção, como forma de obtenção de um conhecimento que não está no mundo dos adultos (MELLO, 2006). A partir dessa perspectiva, afirma-se que além de fazer parte do processo discriminatório, a sombra da sociedade adulta, com a invasão de cultura, escravidão, genocídio, entre outros fatores, as infâncias indígenas possuem entre si especificidades interpovos e de acordo com o contexto e tempo histórico em que estão inseridas.

Há uma diferença, por exemplo, da concepção de infância do povo Tupinambá do século XVI e os indígenas pertencentes ao mesmo povo que resistiram e convivem atualmente em Olivença, Ilhéus/BA.

Segundo Florestan Fernandes, num dos primeiros trabalhos científicos sobre a sociedade e a família Tupinambá, os Tupinambá do século XVI distinguiram fases da criança. A primeira fase consistia do nascimento até os sete ou oito anos de idade; a segunda fase dos oito aos quinze anos de idade. Na primeira fase da vida, eram educados pela própria família. Os conhecimentos eram transmitidos dentro da própria aldeia, na convivência com seus pais. Por conviverem em um tempo integral com a mãe, os pequeninos tomavam leite materno até depois dos cinco anos de idade. Nesse período ainda não existiam distinção do que era ensinado por gênero. Somente após a primeira fase da infância é que meninos e meninas eram agrupados e a educação passava a ser de responsabilidade do pai e da mãe. Quanto às atividades religiosas, culturais e econômicas desenvolvidas pelo povo Tupinambá eram copiadas pelas crianças em forma de brincadeiras (FERNANDES, 1966, p. 156).

Na sociedade Tupinambá, as crianças são respeitadas por todos e aprendem as atividades a partir das experiências que vivenciam no grupo. Como o território Tupinambá é grande e diversificado em aspectos econômicos, geográficos, históricos, entre outros, as crianças também vivenciam infâncias diferentes, apesar de fazerem parte do mesmo Povo. As crianças de Olivença/Aldeia mãe, por exemplo, por estarem mais próximas da cidade, precisam estar na creche mais precocemente (em razão do trabalho das mães na cidade) do que as crianças das comunidades mais distantes do litoral, que trabalham na agricultura familiar, nas quais as mães as levam para os locais de trabalho. Há a compreensão de que as crianças possuem saberes próprios, peculiares a idade, e que com a convivência com os adultos e anciãos estes vão aumentando seus conhecimentos sobre o mundo.

A escolha da comunidade indígena em aceitar a implantação da educação infantil em suas aldeias, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), dependem do contexto social dos povos indígenas. A realidade da aldeia de Olivença foi apontada com a referida demanda conforme salienta a autora Tiriba (2010):

A creche surgiu da necessidade das mulheres indígenas trabalharem para assegurar o sustento da família. Em maio de 2009, em mutirão que reuniu professores, famílias e jovens Tupinambá, ergueram uma oca de taipa [...] . Quando as paredes já estavam de pé, policiais cercaram o grupo e anunciaram a proibição da continuidade da obra. Derrubada a creche-oca, e diante da perseverança das lideranças indígenas, a prefeitura alugou o prédio da Creche katuana (TIRIBA, 2010, p.33-34)

De 2009 até hoje, a Creche atende crianças a partir de um ano e seis meses e a pré-escola. No mesmo prédio também são atendidas crianças e adolescentes do Ensino Fundamental I. A discrepância entre as idades das crianças que convivem no mesmo espaço apresentam pontos positivos e pontos negativos. Os pontos positivos referem-se interação das crianças mais velhas com as mais novas nas brincadeiras e participação nas atividades. As atividades vão desde as visitas realizadas nos espaços da aldeia, no cultivo da horta, participação nos jogos e outros eventos da aldeia. Quando juntas, as crianças maiores demonstram um cuidado, uma proteção e ensinamento dos valores tradicionais Tupinambá já internalizados. Quanto aos pontos negativos, a crítica refere-se principalmente a estrutura física imprópria para atender com boas condições de segurança e conforto a todos, além de rotinas diferenciadas que satisfaçam aos interesses das fases das crianças e adolescentes quando estas estiverem em atividades juntas.

Daí que a práxis pedagógica nesses espaços de educação infantil indígena apresentam desafios para serem efetivados. As ciências não dão conta de responder as angústias dos

professores da educação infantil indígena. Há poucos estudos sobre a criança indígena na Pedagogia, Antropologia, Sociologia. Ainda que haja estudos em desenvolvimento nessas áreas, a formação dos professores e de outros profissionais da educação não é contemplada com tais especificidades. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) salientam a importância de se levar em consideração na proposta pedagógica para a educação indígena, e aqui compreendemos importante reproduzir, as seguintes questões:

Garantia da autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, das propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:
 Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
 Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
 Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidados coletivos da comunidade;
 Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena. (BRASIL, 2010, p. 23).

Nesse sentido, percebemos a importância de subsidiar o trabalho do profissional que atua nesta etapa da educação, com crianças indígenas, para que seja capaz de avaliar as próprias ações no sentido de melhorá-las, buscando a *práxis pedagógica diferenciada*. O desafio está posto para “ver as crianças pelo que são no presente, sem se valer de estereótipos, ideias pré-concebidas ou de práticas educativas que visam a moldá-las em função de visões ideológicas e rígidas de desenvolvimento e aprendizagem” (BRASIL, 2007, p.27).

Esses conceitos pré-concebidos de infância formam também professores nas universidades para atuarem na educação escolar indígena e também na educação infantil. Diante disto indaga-se: A forma de planejar e ir ao encontro dessa diferenciação na escola indígena e espaços da educação infantil dificulta o entendimento de *práxis pedagógica diferenciada*, ou será que os princípios da diferenciação, especificidade, bilinguismo, interculturalidade estarão presentes apenas nos referenciais indígenas? Quem dá conta de implementar esses princípios diante de uma formação que enfatiza apenas um conceito de infância? Essas e outras indagações deixam os professores da educação infantil e escolas indígenas prejudicados nas ações educativas do/no cotidiano desses espaços.

É o que foi possível analisar durante a realização da pesquisa com as professoras indígenas Tupinambá de Olivença. Quando solicitadas a falar sobre os desafios da própria atuação em salas de referência, citaram problemas que interferem na efetivação da práxis

pedagógica educativa, comuns a situações diversificadas onde as ciências das universidades não conseguem explicar.

Tais desafios implicam na falta de acompanhamento pedagógico, planejamento coletivo insuficiente e ausência/insuficiência de material didático específico indígena para atender a demanda.

Esses fatores que se desdobram em outros, geram uma grande dificuldade na implementação da práxis pedagógica de acordo os princípios da Escola Indígena e a efetivação da aprendizagem integrada entre os Tupinambá.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa, em fase de conclusão, apresenta dados que enfatizam a dificuldade de implementação da práxis pedagógica relacionada aos princípios indígenas, em razão de fatores não discutidos como específicos para a educação indígena nos espaços formativos de professores, bem como a falta de tratamento diferenciado pelas políticas educacionais. Tais dificuldades foram apresentadas no decorrer do diálogo realizado nos encontros coletivos, observações da prática pedagógica e da elaboração e discussão sobre o plano de atividades proposto pelo grupo de professoras.

As necessidades mais urgentes dizem respeito a uma práxis educativa que consiga dar conta de reafirmar-se como indígena e dialogar com outras culturas, não no sentido tão somente de tolerância, como prega o multiculturalismo, mas como um direito aos conhecimentos historicamente construídos por outras ciências e por outros povos, como um diálogo verdadeiramente intercultural.

Esse distanciamento do específico indígena ainda sofre na práxis pedagógica com os problemas de construção de um currículo próprio e que seja aceito pelas secretarias de educação. Compreender um tempo diferente para corresponder às demandas da escola, profissionais formados para atender essa dinâmica diferente, conforme já mencionada, a carência das ciências que formam os professores indígenas, a rigidez dos horários, período letivo, fornecimento de livros didáticos também são fatores que distanciam a práxis pedagógica específica e diferenciada para as escolas indígenas e espaços da educação Infantil.

Em suma, é possível afirmar que a falta de efetivação da práxis pedagógica diferenciada traz a tona a discussão sobre as finalidades ideológicas enraizadas pelo colonialismo e influências do cientificismo tão presente na atualidade que impedem a

emancipação dos sujeitos, haja vista que o principal impedimento para a realização de uma práxis autêntica é a falta de condições para legitimação das políticas educacionais indígenas.

REFERÊNCIAS

ARIES, P. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman, 2a. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRASIL. DCNEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização Jeanete Beauchamp et al. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

DEL PRIORE, Mary. **Apresentação**. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 6. Ed. São Paulo, Contexto, 2007. p.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, Universidade de São Paulo, 1966.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação-uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980

_____. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MELLO, Flávia Cristina de. **Aetchá Nhanderukuery Karai Retarã: Entre deuses e animais: Xamanismo, Parentesco e Transformação entre os Chiripá e Mbyá Guarani**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN Jr., Moisés. **Os intelectuais na história da Infância**. São Paulo, Cortez, 2002.

MOREIRA, Uerisleda Alencar. **A criança “inocente” a partir de registros de batismos no século XIX**. In: SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes (org.). **Crianças, Infâncias e Educação Infantil**. Curitiba, CVR, 2015. p. 11- 40.

SILVEIRA, Jacira Cabral da. **Infância na Mídia: sujeito, discurso, poderes**. (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2000.

TIRIBA, Léa. **Crianças da natureza**. Programa Currículo em Movimento. Brasília, 2010. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 20 de junho de 2016.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

A IMPORTÂNCIA DE GRUPOS DE PESQUISA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/PESQUISADORES: O GRUPO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL PPeGE DA UESC

Maricélia de Souza Pereira Moreira¹³⁷

Resumo

Esse trabalho é um relato de experiência de uma professora da educação básica integrante do Grupo de Pesquisa CNPq de Políticas Públicas e Gestão Educacional - PPeGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC. O grupo foi criado em 2006, e de lá até os dias de hoje focaliza os estudos e pesquisas no financiamento e avaliação das políticas públicas; relação entre Estado, educação e sociedade; organização e gestão da educação básica e as formas de participação na gestão do sistema e unidades de ensino; política de formação de professores, trabalho docente, valorização do magistério. Possui três linhas de pesquisa: formação de professores, políticas públicas da educação, trabalho docente. Hoje o grupo integra cinco professores da UESC, nove mestrandos, quatro mestres, seis estudantes de graduação, três professoras da educação básica. Atualmente o grupo tem desenvolvido um projeto de pesquisa de larga escala com o tema “Gestão escolar e o trabalho docente na educação infantil no sul da Bahia: desafios e perspectivas”. Neste relato, compartilho vivências e experiências na participação no Grupo de Pesquisa, ao mesmo tempo, destacando a importância dessa participação para a formação de professores/pesquisadores. A metodologia do grupo está pautada no diálogo, numa relação de horizontalidade entre os diferentes saberes compartilhados no grupo.

Palavras-chaves: Grupo de Pesquisa. Iniciação Científica. Pesquisa. Professor/pesquisador.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência apresenta uma descrição das vivências e aprendizagens construídas por uma professora da educação básica, a qual participa do Grupo de Pesquisa CNPq Políticas Públicas e Gestão Educacional – PPeGE¹³⁸, da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC.

O grupo foi criado em 2006, no Grupo de Pesquisa CNPq, e de lá até os dias de hoje focaliza os estudos e pesquisas no financiamento e avaliação das políticas públicas; relação entre Estado, educação e sociedade; organização e gestão da educação básica e as formas de participação na gestão do sistema e unidades de ensino; política de formação de professores, trabalho docente, valorização do magistério. Possui três linhas de pesquisa: formação de professores, políticas públicas da educação, trabalho docente. Hoje o grupo integra cinco

¹³⁷ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC (2007-2010). Especialista em Leitura e Produção Textual na Escola – UESC. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Estado da Bahia – UFBA em parceria com MEC através do Programa Escola de Gestores – CECOP II. Tutora do Curso de Pedagogia UAB/EAD – UESC. Integrante do Grupo de Pesquisa PPeGE. moreiramsp@gmail.com

¹³⁸ O Grupo de Pesquisa CNPq Políticas Públicas e Gestão Educacional/PPeGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC é coordenado pela professora Dr^a Emilia Peixoto Vieira. emilcarl28hotmail.com

professores da UESC, nove mestrandos, quatro mestres, seis estudantes de graduação, três professoras da educação básica.

Atualmente o grupo desenvolve a pesquisa “Gestão escolar e o trabalho docente na educação infantil no Sul da Bahia: desafios e perspectivas” cujo objetivo é analisar as mudanças ocorridas na gestão escolar e no trabalho dos docentes da educação infantil das redes públicas municipais do sul da Bahia, com o contexto de reformas educacionais implementadas a partir dos anos de 1990.

Os participantes do grupo se reúnem semanalmente para desenvolver diferentes atividades, tais como: estudos, seminários temáticos, fóruns, debates, oficinas, palestras, discussão sobre temas que envolvem a política educacional e a gestão escolar, os quais promovem o fortalecimento do trabalho coletivo. Os encontros têm sido marcados pela troca de experiências e construção de conhecimentos que possibilita uma formação diferenciada de discentes e todos que integram essa coletividade.

O grupo segue uma orientação teórico-metodológica de caráter dialético, a qual reconhece a complexidade e dinamismo do fenômeno educativo. Neste relato, apresento as minhas vivências e aprendizagens no PPeGE na condição de professora da educação básica no intuito de mostrar a importância da participação em grupos de pesquisa para a formação de professores/pesquisadores.

A IMPORTÂNCIA DO GRUPO DE PESQUISA PARA A MINHA FORMAÇÃO ENQUANTO PROFESSORA/PESQUISADORA

Os meus primeiros anos de graduação estiveram restritos ao espaço da sala de aula. Essa realidade começou a mudar diante das primeiras percepções, ainda que imprecisas, do quanto a universidade tem a oferecer nos diferentes espaços de formação que integram este ambiente acadêmico. Pude constatar no andamento do curso que as aulas da graduação eram insuficientes para garantir uma formação mais densa e crítica. A cada semestre, eram muitas descobertas e novidades que instigavam a curiosidade e desejo de obter experiências em outros espaços formativos.

Comecei a me movimentar no sentido de buscar novas possibilidades. Percebi que a aproximação com professores e profissionais mais experientes imersos no universo acadêmico poderia assim acrescentar algo à minha formação. Tive a oportunidade de ser bolsista de dois projetos de extensão, a saber, o “Fórum de Debates: as políticas e as reformas educacionais no contexto atual” vinculado ao Departamento de Educação da Universidade

Estadual de Santa Cruz - UESC e “Projovem Urbano/Trilhas”, coordenado pela SEC/SUPROF – Secretaria da Educação do Estado da Bahia/Superintendência de Educação Profissional.

As atividades desenvolvidas nos projetos estavam mais ligadas aos aspectos administrativos, o que não gerou muita satisfação, pois o meu interesse era me envolver em atividades que contribuíssem com a minha atuação enquanto professora da educação básica e pesquisadora. Na busca por esses espaços, surgiu a possibilidade de participar como voluntária de um grupo vinculado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz, o qual desenvolvia um projeto de pesquisa em comunidades quilombolas do Sul da Bahia. No segundo semestre do penúltimo ano da graduação passei a frequentar as reuniões do grupo. Desenvolvi um subprojeto vinculado ao projeto macro como bolsista voluntária por seis meses, sendo que nos meses seguintes fui contemplada com uma bolsa de iniciação científica.

O contato com este grupo se encerra com a conclusão da graduação, de modo que, eu “saía” da universidade, mas as aprendizagens, sobretudo, as aprendizagens adquiridas com experiência na pesquisa, não saíam de mim. Ao encerrar a graduação e minha participação no projeto de pesquisa citado, notei o quanto a iniciação científica (IC) se configurou como oportunidade ímpar na minha trajetória formativa. Não era mais possível pensar os problemas presentes no cotidiano das instituições em que trabalhava, isoladamente. A forma de pensar, desenvolvida no exercício da pesquisa, imprimia novos direcionamentos na busca pela resolução dos problemas que se apresentavam na prática.

Essa experiência permite compreender a importância da pesquisa, pois se configura como atividade que torna a realidade aparente cognoscível ao desenvolver a consciência no sentido proposto por Freire (1980),

[...] a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. [...] quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. (FREIRE, 1980, p. 26)

Percebi uma mudança na minha atuação enquanto gestora na rede municipal de Coaraci/Ba, atividade que comecei a exercer ainda na graduação. Com um dinamismo do pensamento crítico, tentava identificar as causas dos problemas que surgiam, sem o reducionismo. Enquanto professora da educação básica, percebia como a movimentação na

sala de aula ganhava mais vida, novos sentidos eram atribuídos aos encaminhamentos pedagógicos. Notava que as vivências na pesquisa mobilizavam dentro de mim o desejo de conduzir as aulas numa perspectiva mais dinâmica, participativa, envolvente e desafiadora.

A experiência com a pesquisa reuniu uma riqueza singular, a saber: o fortalecimento identitário e do meu lugar no conjunto da realidade social que me cercava, marcando assim, o lugar da minha existência pessoal e profissional; o encantamento por um mundo que extrapola os espaços da sala de aula, tanto na condição de estudante, quanto na condição de docente, pois novos encaminhamentos e procedimentos metodológicos passaram a integrar o trabalho em sala de aula; o despertar da consciência crítica que me fez lançar novos olhares sobre a complexidade que envolve a educação pública destinada aos brasileiros que integram a classe trabalhadora do nosso país.

Essas vivências permitiram compreender de forma mais precisa os processos que influenciaram diretamente para que eu fosse aos poucos me constituindo uma educadora, não por missão ou vocação, mas por escolha, sobretudo, uma escolha política. Elas fortaleciam o desejo de voltar a participar de um grupo de pesquisa e estudos no momento mais oportuno.

Em 2016, surgiu a possibilidade de reviver a riqueza de integrar um grupo de estudo e pesquisa, o PPeGE. Este grupo é formado por estudantes de graduação da Pedagogia, estudantes do mestrado profissional em educação, de professores da educação básica, professores do ensino superior. Os encontros reúnem em um mesmo espaço-tempo, profissionais que vivenciam o início da sua formação acadêmica com outros de vasta experiência no terreno das práticas de estudo e pesquisas em educação.

Antes de chegar ao grupo, participei como aluna especial do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC. Com o ingresso no Programa de Mestrado na condição de aluna especial pretendia conhecer um pouco sobre a temática “políticas públicas”, obter informações e construir conhecimentos que auxiliassem o exercício da profissão, escolher com mais segurança e coerência a linha de pesquisa para submeter meu pré-projeto de pesquisa no processo seletivo do Mestrado Profissional, já que se trata de uma escolha extremamente importante na definição da trajetória do pesquisador.

Cursar a disciplina foi decisivo para despertar o meu interesse em participar do referido grupo. Nas aulas aconteciam contatos com participantes que relatavam sobre as atividades desenvolvidas. Estes relatos despertavam uma vontade imensa de poder integrar ao coletivo do PPeGE, tanto pela oportunidade e riqueza das experiências quanto pela afinidade com os temas trabalhados no grupo.

Na minha primeira participação no encontro com o grupo, notei uma abertura de todos que integravam o PPeGE. Era uma reunião de retomada das atividades previstas para o ano em curso. Todos foram convidados a se apresentar e destacar os motivos pelos quais estavam participando do grupo. Notei que os objetivos de todos eram comuns, pois de modo geral ficou em evidencia o desejo de crescer, construir conhecimento, partilhar experiências, aprender, colaborar para o sucesso do trabalho coletivo.

Gostei bastante da fala da coordenadora que deixou claros a seriedade e o compromisso necessários em todos para que as proposições para o coletivo fossem bem sucedidas, de modo que todos pudessem investir seu tempo, mas também obter resultados positivos. Seu posicionamento marcava com força a relevância e amplitude do trabalho que o grupo vem desenvolvendo e os esforços necessários para executar o plano de pesquisa do projeto que se encontrava em andamento.

Nesse momento refleti sobre a importância de todos unirem forças e definir objetivos comuns. Rememorei as vivências do chão da escola e mais uma vez firmava em mim a convicção de que o segredo do trabalho em grupo é a força coletiva e a busca por objetivos comuns em contexto como do PPeGE. Isto se colocava como estratégia primordial para que os aspectos individuais se fortalecessem na força da coletividade.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de ter, no grupo, alunos do Mestrado Profissional, alguns em fase de conclusão dos trabalhos e outros iniciando os estudos. Nos encontros, além de participar das atividades previstas, estes alunos são convidados a apresentar e discutir seus projetos de pesquisa. São momentos provocativos. Todos mobilizados em direção à reflexão e construção de novos conhecimentos, em se tratando de temas como metodologia de pesquisa, esquemas teóricos, categorias de análises, entre outros aspectos. Desses momentos fica uma única certeza: a de que ninguém sabe tudo e de que na colaboração se constrói a possibilidade de propor um trabalho mais completo, rico e coerente.

Normalmente a compreensão de esquemas, conceitos ou categorias teóricas são atividades que exigem daqueles que começam suas experiências em contexto de grupos de pesquisa, grupos de estudos e iniciação científica um esforço intelectual que nem sempre é seguido de sucesso em termos de compreensão, apropriação e construção do conhecimento. No entanto, a participação no grupo tem proporcionado contato com profissionais mais experientes e, em consequência, o acesso a conhecimentos teóricos e metodológicos sistematizados e próprios do fazer científico com maior segurança e clareza.

Em muitas atividades realizadas com o coletivo, fica em evidência o fato de que sobre um mesmo fenômeno podem ser lançados olhares diferentes sem a pretensão de esvaziá-lo na

sua essência e complexidade. Esta vivência tem potencializado a minha formação enquanto professora e pesquisadora. Tenho construído um conjunto de conhecimentos sobre as práticas que envolvem a pesquisa e o desenvolvimento de um pensar científico que busca a veracidade de fatos, acontecimentos e fenômenos educativos inexplicáveis pelo olhar do lugar comum, os quais são compreendidos a partir da utilização de metodologias teoricamente bem fundamentadas e coerentes.

O grupo segue conciliando as atividades de estudo, discussões, debates, oficinas, seminários, palestras e encontros a um projeto de pesquisa cuja execução será concluída em 2017. A pesquisa intitulada “Gestão escolar e o trabalho docente na educação infantil no Sul da Bahia: desafios e perspectivas” lança como objetivo analisar as mudanças ocorridas na gestão escolar e no trabalho dos docentes da educação infantil das redes públicas municipais do sul da Bahia, com o contexto de reformas educacionais implementadas a partir dos anos de 1990. Este trabalho tem possibilitado construir conhecimentos sobre temas relevantes, como pensar questões relacionadas à gestão e o trabalho docente no contexto da educação infantil.

Os estudos da formação inicial permitem o contato com discussões de diferentes fenômenos educativos, sem, contudo, não garantir um aprofundamento dessas abordagens. Sentia um interesse particular pelos debates em torno do tema “Educação Infantil”. Vivenciei realidades formativas distintas ao encerrar a graduação como uma especialização em Leitura e Produção Textual na Escola, pela UESC, outra especialização em Coordenação Pedagógica ofertada pela Universidade Federal da Bahia em Parceria com o MEC, por meio do programa Escola de Gestores. Notei que é grande a carência de formação para profissionais do magistério que desejam ter acesso a conhecimentos mais sistematizados acerca da Educação Infantil em caráter lato sensu na área de abrangência da UESC.

O grupo PPeGE tem se configurado como este espaço na minha trajetória enquanto coordenadora pedagógica que reconhece a importância e complexidade das práticas pedagógicas que devem ser desenvolvidas e fortalecidas nos espaços da Educação Infantil. As últimas atividades e encontros, os diálogos estabelecidos no grupo e com o grupo, mobilizaram inúmeras reflexões que, aliadas a inquietações que foram surgindo com as experiências constituídas no chão da escola, despertaram o interesse de pensar um projeto de pesquisa que permitisse conhecer algumas particularidades sobre o currículo para educação infantil na realidade de alguns municípios do sul da Bahia.

A trajetória até aqui descrita evidencia as dificuldades que marcam a movimentação de alunos da classe popular no ambiente acadêmico e o processo de apropriação dos espaços formativos que estão para além da sala de aula. Em função das diferentes necessidades que

marcaram essa trajetória, dentre elas, o fato de conciliar atividades profissionais com acadêmicas, o percurso feito até aqui segue uma lógica diferente da realidade de outros acadêmicos que conseguem seguir um fluxo sem grandes interrupções.

Conciliar trabalho, com estudo, responsabilidades profissionais e pessoais com os objetivos firmados com o PPeGe não tem sido tarefa fácil, mas apesar das dificuldades encontradas, não se encerra dentro de mim o desejo de seguir trilhando este caminho, de fortalecer minha formação profissional aliada à acadêmica e colaborar com o projeto do PPeGE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação na iniciação científica e em grupos de pesquisa assegura à construção, sistematização do conhecimento e problematização dos fenômenos educativos, o que a graduação pouco nos oferece. As descrições presentes no texto revelam a importância da criação e fortalecimento de programas voltados para a formação de professores numa perspectiva crítica. Assim, os grupos de estudos ou pesquisas se colocam como espaços para potencializar uma formação complexa de professores na formação inicial em cursos de graduação, como na formação em serviço.

O professor que busca construir uma trajetória formativa densa e crítica encontra nestes espaços oportunidades de compartilhar conhecimentos, aprendizagens e desenvolver uma postura diferente enquanto professor da educação, em função do caráter investigativo presente nas atividades de pesquisa. A partir das minhas participações nos espaços formativos da iniciação científica e do grupo PPeGE reconheço uma mudança na minha constituição e atuação enquanto professora da educação básica.

Integrar este grupo de pesquisa e partilhar com diferentes pessoas, com trajetórias pessoais, profissionais, formativas únicas, de diferentes contextos sociais e formações diversas com interesses comuns, tem fortalecido as minhas primeiras aprendizagens sobre o fazer da pesquisa e colaborado com a minha formação enquanto professora/pesquisadora. Entretanto percebo que ainda há muitas descobertas e inquietações a surgir neste longo caminho que envolve democracia, conhecimento crítico, diálogo e trocas para consolidação da minha identidade de professora pesquisadora.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. Conscientização e alfabetização. In: **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo, Moraes, 1980. p. 25-56.

MASSI, Luciana; LINHARES, Salete Linhares. Queiroz. **Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão**. <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a09.pdf>> Acesso em 15 de jun. 2016.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL (2000-2005)

Andressa Cerqueira Gonçalves¹³⁹

Faní Quitéria Nascimento Rehem¹⁴⁰

Resumo

O presente texto refere-se ao plano de trabalho “A produção acadêmica em políticas educacionais para Formação de Professores da Educação Infantil no Brasil (2000/2005)” recentemente aprovado pela FAPESB, que será desenvolvido pelo Centro de Documentação em Educação – CEDE – da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS – no qual analisaremos as características das teses e dissertações produzidas no período de 2000 a 2005 nos programas de pós-graduação em educação, visando a identificar as principais tendências dessa produção, em relação às perspectivas de constituição do campo de estudo em políticas educacionais para Formação de Professores na Educação Infantil.

Palavras-chave: Política educacional. Produção acadêmica. Educação infantil. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte do projeto “Questões epistemológicas e metodológicas da produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil (2000-2010)”, o qual tem como objetivo analisar “as características epistemológicas e metodológicas de teses e dissertações sobre políticas educacionais produzidas no período de 2000 a 2010 nos programas de pós-graduação em educação e identificar as principais tendências dessa produção, indicando possíveis contribuições e lacunas em relação às perspectivas de constituição do campo de estudo em políticas educacionais” que tem por base uma pesquisa anterior que organizou um banco de dados com 1.305 teses e dissertações coletadas no banco de teses da CAPES. Neste banco de dados foi possível identificar uma multiplicidade de temas que abrangem a discussão sobre políticas educacionais, dentre essas diferentes temáticas, a educação infantil e a formação de professores se fazem presentes. Por conseguinte, evidenciamos a importância de um estudo crítico sobre a formação de professores da educação infantil, considerando a pouca produção no campo das políticas educacionais voltadas à infância, conforme

¹³⁹Bolsista FAPESB, Graduanda em Licenciatura em Pedagogia. Universidade Estadual de Feira de Santana, e-mail: andressacg.ag@gmail.com

¹⁴⁰Orientadora. Doutora em Política Social, Professora do Departamento de Educação. Universidade Estadual de Feira de Santana, e-mail: fanirehem@gmail.com

identificação de Rehem (2013) de que embora haja um crescimento nas pesquisas sobre criança e sua educação, a ênfase se dá nas análises da prática, do cotidiano em que se destacam as atividades pedagógicas sobre o contexto político.

Ressalta-se, com isso, a necessidade de aprofundar esses estudos, buscando identificar as principais tendências, avanços, lacunas e possibilidades da produção acadêmica sobre políticas educacionais para formação de professores na educação infantil, revelando os múltiplos enfoques e perspectivas. Para tanto, analisaremos as características das teses e dissertações produzidas no período de 2000 a 2005 nos programas de pós-graduação em educação e tentaremos identificar as principais tendências dessa produção, em relação às perspectivas de constituição do campo de estudo em políticas educacionais para Formação de Professores na Educação Infantil. Para além, almejamos trazer elementos ao debate sobre as políticas educacionais, possibilitando uma reflexão sobre a formação de professores na educação infantil, perpassando as questões do cotidiano, inserindo-a no debate mais amplo do direito político à referida formação.

Este trabalho recebe contribuições de diversos autores e autoras, tais como: Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006), para aporte teórico sobre “estado da arte”. Arce (2002), Barreto (2009), Martins (2009), Rehem (2013), Romanowski (2013) e outros, para discussão e reflexão acerca das políticas educacionais para formação de professores da educação infantil no Brasil. A formação de professores constitui-se preocupação dos sistemas de ensino desde a institucionalização da escola pública no final do século XVII (SAVIANI, 2009; TANURI, 2009 apud ROMANOWSKI). Todavia apenas no século XX que a formação pública acontece, sendo que em 1930 o curso de pedagogia e licenciaturas como formação em nível superior acontece. Em 1937, Anísio Teixeira funda o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Inserindo em sua estrutura uma divisão encarregada de desenvolver pesquisas educacionais no sistema de educação brasileira, o referido instituto impulsiona um novo cenário para formação de professores e a partir da década de 1980 a pesquisa de/na formação de professores assume relevância.

Segundo Martins (2009), a política de formação de professores apresenta muitas deficiências, caracterizando-a como descontínua, individualista, emergencial, dentre outros adjetivos, baseando-se no âmbito da instrumentalização escolar. Isso implica dizer que ela corresponde a interesses de determinado grupo social, representando uma visão de mundo, pois

Há uma articulação clara e propositalmente pensada, onde os propositores de políticas públicas de formação de professores centram seus interesses nos sujeitos, em suas práticas imediatas e voltadas para si mesma, o que descaracteriza a

realidade que é circunscrita por um movimento histórico e cultural recheado de complexidades (MARTINS, 2009).

Estes interesses referem-se à mercantilização da educação e a meritocracia, possuindo a influência dos postulados neoliberais e lógica capitalista, ou seja, tanto a formação de professores da educação infantil, quanto a educação são vistas como mercadorias comercializáveis para atender a satisfação dos clientes, sendo que as políticas educacionais atuais, infelizmente, “contribuem para uma visível perda na qualidade de formação teórica e prática dos professores” (MARTINS, 2009). Portanto, põe-se em xeque algumas concepções sobre formação de professor desenhadas pelas políticas educacionais vigentes, são elas: professor-prático-reflexivo, professor-pesquisador, professor-reflexivo, professor que aprende a aprender e o professor que baseia sua docência na epistemologia da prática pois, como alerta Moraes (2004), citado pelo Martins (2009), estas propostas advogam e defendem uma competência para responder às questões de suas tarefas do cotidiano, o que desintelectualiza, secundariza, desqualifica e esvazia o professor do interesse em produzir conhecimentos, o que se estende ao exercício de sua profissão.

METODOLOGIA

A pesquisa denominada “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, segundo Ferreira (2002), nos últimos anos tem produzido um conjunto significativo de resultados, sendo

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

A partir de pesquisa anterior sobre a produção acadêmica em políticas educacionais e seu banco de dados já organizado contando com 1.283 teses e dissertações coletadas no Banco de Teses da CAPES, analisaremos quais trabalhos tratam de políticas educacionais para Formação de Professores na Educação Infantil, sabendo que este banco foi utilizado para a análise de diversas características gerais dessa produção, tais como: titulação dos trabalhos por ano de defesa e Instituição de Ensino Superior (IES), número de teses e dissertações por eixo e por natureza (mestrado e doutorado), produção das IES por eixo, número de linhas de pesquisa por IES, relação linhas de pesquisas *versus* número de trabalhos produzidos, relação

linhas de pesquisa/instituição, relação de orientadores com 10 (dez) ou mais orientações por IES e eixo, número de trabalhos por país e estado estudados. Cabe, assim, uma análise das características gerais dos trabalhos no eixo da Educação Infantil, sendo necessários, para isso, estudos mais qualitativos dos resumos.

A opção por um estudo qualitativo neste projeto deve-se à possibilidade de produzir descrições mais densas e profundas do objeto de estudo. Esta segundo Bogdae Biklen (1982 apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.12), esse tipo de pesquisa

envolve a obtenção de dados descritivos, obtido no contato direto com o pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Portanto, pretende-se analisar os aspectos que caracterizam a produção sobre políticas educacionais para formação de professores na educação infantil, tais como: o autor, o orientador, o título, as palavras chave, a linha de pesquisa, a instituição e sua localização geográfica, bem como, identificar as tendências dessa produção a partir da análise dos resultados de pesquisa apresentados nos resumos, pois é

pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com suas definições políticas (Lüdke e André, 1986, p.5).

Ou seja, a discussão dos dados não escapa da nossa interpretação sobre os mesmos. A metodologia de trabalho adotada nesta modalidade de pesquisa comunga com os procedimentos assinalados por Romanowski (2002, p.15-16), quais sejam:

- definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte;
- levantamento de teses e dissertações catalogadas; - coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente;
- leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões e a relação entre o pesquisador e a área;
- organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- análise e elaboração das conclusões preliminares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos referentes ao plano de trabalho “A produção acadêmica em políticas educacionais para Formação de Professores da Educação Infantil no Brasil (2000/2005)” recentemente aprovado pela FAPESB ainda serão realizados, pois estamos na fase inicial, que corresponde à leitura dos textos teóricos para subsidiar as análises das produções encontradas bem como a revisão dos conceitos essenciais ao referido plano, com o propósito de articular o que foi encontrado na literatura com os resultados da pesquisa denominada “estado da arte”.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em . Último acesso em: 03 jul 2002. doi: 10.1590/S0101- 73302001000100014.

BARRETO, A. R. Atualizando o quadro da educação infantil brasileira. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Política de educação no Brasil: Relatório de avaliação**. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009, p. 243-260.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol.23, n.79, pp.257-272. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S010173302002000300013>

LÜDKE, M, ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

MARTINS, A. J. Educação Infantil, formação de professores e produção de conhecimentos. MARTINS FILHO, Altino José ; Educação Infantil, Formação de Professores e Produção de Conhecimento. In: XII Conferência Anual, 2009, Niterói RJ. Realismo e Emancipação Humana: Um outro mundo é possível?. Niterói RJ: IACR - NIEP- MARX, 2009. v. 1.

REHEM, F. Q. N. “**Coisa de pobre**”: a política de educação infantil em Feira de Santana (2001-2008). Tese (Doutorado em Política Social), Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

ROMANOWSKI, J. P. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME** v. 8, n. 2, p.479-499, mai./ago. 2013. Retirado de: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p479-499>. Acessado em: 04.03.2016.

BASES INSTITUCIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Maria Couto Cunha¹⁴¹

Jean Mário Araújo Costa¹⁴²

Resumo

Este artigo analisa os principais dispositivos legais vigentes em âmbito nacional que definem as políticas de formação, profissionalização e valorização do magistério da Educação Básica dentro das reformas educacionais das últimas décadas no Brasil que ensejam a melhoria da qualidade do ensino como ligada ao desempenho dos profissionais da educação. Ao constatar uma rica legislação educacional referente ao assunto, destaca-se a importância de maior reflexão da comunidade acadêmica e da classe política brasileira em geral sobre a necessidade de medidas a serem adotadas para minorar o quadro de carências em que vive a escola pública brasileira no que tange a esta problemática.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Formação de Professores da Educação Básica. Valorização do profissional da educação.

INTRODUÇÃO

No bojo das políticas educacionais implementadas nas últimas décadas no Brasil a formação dos profissionais da educação tem sido alvo de debates e regulamentações. Nesse contexto, a qualificação desses profissionais vem sendo considerada como um dos determinantes não só para a melhoria do ensino como para a valorização desses profissionais. Desde a Constituição Federal de 1988 (CF/88) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN/96) até a formulação dos planos de educação do país esta premissa tem sido relevante, constituindo-se ora como princípio dessas políticas, ora como objetivo ou prioridade desses planos.

A partir disso, várias iniciativas de formação de professores foram implementadas pelos sistemas de ensino. Outras determinações voltadas à valorização desses profissionais tornaram-se presentes no cenário nacional com vistas ao fortalecimento da carreira e melhoria das condições de trabalho do magistério. Faz-se necessário destacar que educadores e pesquisadores já vêm se ocupando dessas questões e tem apontado que devido ao histórico de descaracterização da função docente como atividade profissional a valorização do magistério tem como principal alvo a ser alcançado a profissionalização dos docentes.

¹⁴¹ Universidade Federal da Bahia – UFBA. mariacoutocunha@gmail.com

¹⁴² Instituto Anísio Teixeira - IAT/BA. jeanmario.pce@gmail.com

Para Nóvoa (1995), além da formação inicial e continuada desses profissionais, para o processo de profissionalização são necessários outros componentes como, o exercício de atividades em tempo integral, o estabelecimento de um suporte legal para o exercício da profissão, um conjunto de normas e valores e de um corpo de conhecimentos e técnicas de instrumentação, que identifiquem o profissional, a constituição de associações de classe e o controle de admissão dos membros pelos próprios pares.

Para Aguiar e Melo (2005, p. 976), profissionalização envolve “(...) um conjunto imbricado de processos/movimentos que se articulam na direção de promover condições satisfatórias para a melhoria da formação e identidade profissionais”. Desta forma, pensar em uma política de valorização do profissional da Educação Básica significa reconhecer a necessidade de uma formação sólida para o professor, de um lado, e de fortalecimento desse profissional do ponto de vista de sua carreira e de identidade como categoria ocupacional.

O interesse por melhor entendimento sobre estas questões estimulou a realização de uma pesquisa no âmbito do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia que objetivou analisar a implementação das políticas de formação e de profissionalização do magistério da Educação Básica no Brasil, contribuindo para a reflexão sobre os avanços e dificuldades na efetivação dessas políticas. Dentre os objetivos dessa pesquisa, figurou o de analisar os principais dispositivos legais vigentes em âmbito nacional que ordenam tais políticas. Este trabalho tem a finalidade de apresentar os resultados desta pesquisa no que se refere ao objetivo mencionado.

A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS PRINCIPAIS DOCUMENTOS LEGAIS

A valorização do profissional da educação, nela entendida a formação e profissionalização do magistério, está contida na Constituição Federal de 1988, que estabelece no seu Artigo 206, Inciso V, o princípio da “Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas¹⁴³. (BRASIL, 1988).

A desvalorização social dessa categoria é comprovada pelas grandes diferenças entre os seus ganhos e os dos profissionais que têm o mesmo grau de formação, além da falta de

¹⁴³ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006

perspectivas profissionais, o que ocasiona a mudança de ocupação por parte de muitos dos profissionais da educação (PINTO, 2009). Por seu turno, a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), destinou uma expressiva parcela dos seus recursos para o pagamento dos professores do Ensino Fundamental envolvidos no processo de ensino.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que substituiu o Fundef, criado pela Emenda Constitucional 53/2006, aumentou o percentual de subvinculação das receitas dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios para a aplicação em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Vale destacar que, em relação à garantia do percentual dos recursos para a remuneração dos profissionais do magistério da educação básica, o Fundeb seguiu a mesma lógica do Fundef, ao reservar um mínimo de 60% dos seus recursos para essa remuneração.

Mesmo assim, as dificuldades de cumprir tal determinação por parte de muitos municípios se ligam à escassez de recursos financeiros, tão propalada pelos gestores públicos, assim como pelo cumprimento da Lei Complementar nº 101/2000, intitulada Lei de Responsabilidade Fiscal, que limita o montante dos gastos com pessoal dos entes federados de acordo com um percentual do total das receitas.

Por sua vez, O Título II da LDBEN/96, no Artigo 3º, inciso VII coloca como princípio básico da educação a “valorização do profissional da educação escolar”. Outros artigos desta lei ressaltam a valorização do profissional da educação através de maior participação dos docentes nas decisões de planejamento e gestão da escola. Ainda nesta lei, quando é tratada a questão da gestão democrática do ensino público, no artigo 14, está prevista a participação dos profissionais do magistério na elaboração do projeto pedagógico da escola, demonstrando a importância desses profissionais na gestão escolar.

Cumprindo ainda observar que na LDBEN/96 existe um título composto de nove artigos exclusivamente dedicado aos profissionais da educação. Neste, os artigos 61, 62, 63, 64, 65 e 66 tratam da formação profissional. Fica indicado no artigo 62 que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, 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. A formação de professores da educação básica em nível superior é incluída nesta lei, diante do alto contingente de professores em exercício sem formação superior, à época da sua elaboração. Essa mesma lei, em seu Título IX, artigo 87, parágrafo 4º, menciona que até o

fim da Década da Educação, a ser contada a partir de um ano de sua publicação, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Depois da questão ligada à formação, a LDBEN/96 se volta aos direitos e garantias profissionais. O Artigo 67 estabelece os termos de valorização dos profissionais da educação pelos sistemas de ensino, que devem ser assegurados nos estatutos e nos planos de carreira do magistério público.

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão profissional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996b).

As indicações para elaboração dos planos de carreira são mecanismos que podem favorecer a valorização dos profissionais do ensino e representam anseios profissionais desta categoria. No entanto, percebem-se na legislação analisada, indefinições e lacunas quanto à questão da progressão funcional destes profissionais, deixando esta questão para outros dispositivos.

As determinações legais ora apresentadas ampliam o leque de discussões sobre o tipo de formação que deve ser dada a esses profissionais, assim como as garantias daí advindas. Muitos críticos defendem que as atuais políticas de formação são objetivadas no intuito de criar índices favoráveis para darem justificativas a organismos internacionais. Outros estudiosos ainda defendem que muitas dessas iniciativas fazem deslocar recursos da esfera pública, contribuindo para a privatização da educação superior no país. No bojo dessas discussões, o que se torna evidente é a necessidade de uma formação de qualidade dos profissionais do ensino e que esta se constitua em real mecanismo de valorização do magistério.

A FORMAÇÃO E A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE) elaborado após a LDBEN/96 foi aprovado em 2001, entrando em vigor neste mesmo ano, com duração de 10 anos. Segundo Vital Didonet (2001), o plano propiciou uma renovação da esperança, o reencanto dos professores com a

possibilidade aberta de novas garantias nas suas carreiras, além de propiciar a melhoria da educação em nosso país. Cumpre observar que o referido Plano reservou o capítulo IV exclusivamente para estabelecer parâmetros para a formação e valorização do magistério. Tal valorização depende de uma política global, que implique em ações que promovam simultaneamente a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada (BRASIL, 2001). O Plano ainda prevê na carreira do professor um sistema de ingresso, formação e afastamentos periódicos para estudos, como forma de aperfeiçoamento, valorização do magistério e aumento na qualidade da educação. No entanto, os vetos impostos em algumas metas pelo Poder Executivo e a ausência de prioridade dos governos na efetividade de seus objetivos causaram a falta de perspectiva de solução dos nossos problemas educacionais quanto a essa questão.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado 2007 consiste em um conjunto de ações com o objetivo de alavancar a educação no País, da Educação Básica a Educação Superior, onde o tema “formação de professores da Educação Básica” assume centralidade. Isso pode ser ilustrado no Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Dentre as ações estabelecidas no PDE referentes à formação de professores, destacam-se: 1) A Universidade Aberta do Brasil (UAB), que consiste na oferta da educação superior a distância, tendo como finalidade oferecer formação inicial a professores da educação básica da rede pública de ensino que ainda não tenham graduação; 2) O programa Prodocência, que pretende atuar como uma ação de investimento de recursos para os cursos de licenciaturas no ensino superior público, apoiando projetos institucionais que contribuam para melhorar a formação inicial e o exercício profissional dos futuros docentes da educação básica; 3) o estabelecimento de um piso salarial nacional para os professores; 4) O Programa Iniciação à Docência, que visa ao fomento de projetos nas escolas públicas que incluam alunos dos cursos de licenciaturas no exercício docente, com previsão de bolsas; 5) o Fundeb, mencionado neste trabalho, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007; 6) O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que visa a oferta de cursos de formação inicial e continuada gratuitos a professores em exercício das escolas públicas, nas modalidades presencial e a distância. (BRASIL, 2007)

Sem dúvidas, o PDE recoloca o debate educacional na agenda política e social do país. Apresenta como importante ação a avaliação educacional, que trata do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo que a partir deste indicador as ações de planejamento, inclusive as endereçadas para a formação docente desse nível de educação passam a ter esse índice como referência.

Em 25 de junho de 2014 é aprovado novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024. A valorização dos(as) profissionais da educação constitui a IX diretriz deste plano, sendo que a formação e valorização dessa categoria são fortemente contempladas em suas metas e estratégias. A meta 15 deste Plano busca garantir política nacional de formação, “assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014, p. 40). A meta 16 avança muito mais em termos de formação, ao propor:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) profissionais d educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p.41)

As metas 17 e 18 do novo PNE e suas estratégias são consagradas às ações de valorização do profissional da educação, no que se refere, no caso da primeira, “a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE, ” e no caso da segunda, ao assegurar, com prazos estabelecidos, a existência de planos de carreira para todos(as) os(as) profissionais da educação, tomando “como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal” BRASIL, 2014. p. 42).

É de se notar que, comparando os planos de educação nacional, anteriormente mencionados, a política avança em termos de conceituação desses profissionais. No PDE implantado pelo Decreto 6.094 de 2007, uma das ações, acima referidas constituía na criação da política nacional de formação de professores da educação básica. Esta política, de fato, foi criada através do Decreto Presidencial n ° 6.755 de 2009, quando este disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em regime de colaboração com os entes federados, no fomento a programas de formação inicial e continuada do magistério das redes públicas de educação básica, dando prioridade para a qualificação dos professores em exercício que ainda não possuem o nível superior, como é o caso do Plano Nacional de Formação de Professor da Educação Básica (PARFOR), em execução em todo território nacional. Todavia notifica-se um avanço nessa política a partir do novo Plano Nacional de Educação aprovado em 2014, vez que este plano amplia a abrangência dos beneficiários dessa política, incidindo suas ações para todos os profissionais que militam no campo educacional nas redes públicas de ensino. Por conta disto, um novo

decreto, o de nº 8.752, de 9 de maio de 2016 dispõe sobre uma nova Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, incorporando novos avanços para melhor atender as necessidades nesse sentido, em coerência com

[...] as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação, com a Base Nacional Comum Curricular, com os processos de avaliação da educação básica e superior, com os programas e as ações supletivas deste Ministério e com as iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios” (BRASIL, 2016, p. 1).

Este decreto vai estabelecer os princípios gerais, objetivos, a organização e planejamento dos programas e ações integrados e complementares para o desenvolvimento desta política. Dentre os princípios da formação dos profissionais da educação destaca-se o VIII que enumera como fundamental:

A compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar (BRASIL, 2016, p. 2).

Dentre os objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica notabiliza-se o VI que determina como prioritário:

Promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo (BRASIL, 2016, p. 3).

Como se observa, o planejamento assegurado na legislação é profícuo em termos de valorização do(a) profissional da educação, reconhecendo a importância de sua formação e progressão na carreira de forma a poder realizar um trabalho que leve a bons resultados no processo de ensino, assim como a melhores condições de vida e realização pessoal para com essa categoria.

A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA LEGISLAÇÃO COMPLEMENTAR

Com a aprovação da LDBEN nº 9.394/96 desencadeou-se um processo de elaboração e aprovação de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a

implantação dos dispositivos fixados pelos principais diplomas legais que regem a educação no país. Foram elaboradas e aprovadas diretrizes curriculares para os cursos, normas para a organização das instituições de ensino, para a formulação de planos de carreira para o magistério, dentre outras normatizações. Por sua vez, para a implementação das políticas constantes na legislação e nos planos foram editados decretos e aprovadas leis complementares. Verificamos, assim, atos que fixam as diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, Distrito Federal e dos municípios; orientações gerais para a formulação de diretrizes curriculares para os cursos de graduação; proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, oferecendo os princípios orientadores e sugestões para a formulação dos projetos pedagógicos dos cursos. Percebe-se o esforço do CNE em regulamentar os dispositivos legais que caracterizam a política de formação para o magistério. Outros atos governamentais vão se somar a este movimento, desta forma para garantir que os professores da Educação Básica obtenham a titulação determinada pelas políticas estabelecidas. Outros atos aparecem buscando contribuir com a questão da profissionalização docente.

Uma série de atos governamentais, a partir de 2006, vai incrementar o movimento em prol da implantação de cursos de formação assim como da valorização do magistério da Educação Básica como uma política de Estado para fazer jus às políticas anunciadas pelo Governo. O Decreto nº 5.800/06 cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB), numa perspectiva de promover a implantação de programas de formação de professores, utilizando os benefícios da Educação a Distância; a Lei nº 11.738/08 institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, a ser atualizado anualmente. Mesmo sem atender às expectativas dos professores, esta foi uma reivindicação histórica há muito tempo esperada pela classe. De certo modo, esta é uma medida que tem contribuído para o fortalecimento da profissionalização docente e valorização dos profissionais do magistério.

A esses atos deve-se acrescentar o Decreto nº 6.755/09 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica com vistas a fomentar programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Este decreto, portanto, abriu um leque de oportunidades para o desenvolvimento de programas de formação em serviço. Conforme já mencionado, em versão mais atualizada e mais abrangente, em 9 de maio de 2016 o Decreto 8.752 dispõe

sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, estabelecendo parâmetros mais ricos para atender aos seus objetivos.

Deve-se acrescentar que outros ordenamentos do setor educacional, além dos citados, tem dado especial atenção à necessidade de formação e valorização do profissional da educação, especialmente do professor para o sucesso da educação no nosso país. A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, por exemplo, ao definir Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, incorpora novos parâmetros para “garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica” (BRASIL, 2010, p. 1). Esta Resolução adiciona no seu texto um capítulo dedicado ao professor e a sua formação inicial e continuada. E no seu art. 57 vai estabelecer:

Entre os princípios definidos para a educação nacional está a valorização do profissional da educação, com a compreensão de que valorizá-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultura, ética, ambiental.
Parágrafo § 1º A valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor (BRASIL, 2010, p. 17).

Por fim, devemos acrescentar os avanços conquistados com a elaboração e aprovação pelo CNE das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, contidas na Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, uma nova versão do ordenamento dessa formação, levando em conta as mudanças operadas nas políticas educacionais do país nas últimas décadas. Nestas diretrizes são definidos “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação” que oferecem os diversos cursos (BRASIL, 2015, p. 1).

Mesmo considerando os avanços conseguidos em termos de reconhecimento da necessidade de formação e valorização do(a) profissional da educação, muito se precisa conquistar em termos efetivos. É necessário superar a ideia simplista de propor soluções para a área de formação de professores sustentada na equação entre oferta e demanda e construir outras relações, a partir de uma articulação orgânica entre ações, programas e políticas que

contemplem desde a formação dos formadores até os componentes de valorização e profissionalização docente, como, por exemplo, a formação contínua como direito do profissional e dever do poder público de implantar a licença remunerada para este fim, a carreira do magistério; assim como o atendimento aos dispositivos legais concernentes ao piso salarial nacional (BRZEZINSKI, 2009).

Observa-se, assim, como é tortuoso o caminho para a mudança de ordenamento dos parâmetros da formação e valorização do magistério. Além disto, percebe-se o tempo ampliado em que tais adaptações vão sendo implantadas nos sistemas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação pela formação e valorização dos professores da Educação Básica tem marcado as políticas educativas dos últimos anos, como podemos observar no arcabouço legal apresentado neste artigo. As mudanças iniciadas focam a implementação de políticas que procuram atingir o interior dos sistemas de ensino, elegendo os professores e processos de formação e profissionalização como promotores da qualidade educacional. Nesse sentido, embora essas políticas possam ter início no nível de cada sistema ou de cada rede, faz-se necessário, iniciativas em âmbito nacional para os problemas da educação. Os estudos realizados apontam a necessidade de uma política efetiva de formação, valorização, remuneração, além de condições dignas de trabalho dos profissionais do ensino, que são colocadas como metas a serem alcançadas em todos os níveis e modalidades de ensino, visando a um melhor atendimento da educação.

São múltiplos os instrumentos legais referentes às políticas de formação e valorização do profissional da Educação Básica, principalmente aqueles que normalizam os programas de formação inicial e continuada. Pela dinâmica da emissão de atos legais percebemos um quadro em constantes mudanças, numa perspectiva de aprimoramento da atuação desses profissionais e de sua valorização.

Nesse sentido, é forçoso reconhecer, de início, os avanços significativos nas normas legais, de âmbito federal, relativamente à Formação de Professores da Educação Básica. Resta saber se este rico arcabouço é cumprido pelos sistemas de ensino. São múltiplos os problemas e múltiplas as soluções propostas. Assim, torna-se necessário pesquisar se as medidas implementadas são realmente as mais acertadas para minorar o quadro de carências em que vive a escola pública brasileira. Investir em estudos e pesquisas nesta direção é

certamente uma ação que vai contribuir para a implementação de políticas públicas mais sustentáveis.

Visando à melhoria do campo educacional, o Ministério da Educação (MEC) vem criando programas voltados à formação continuada dos profissionais de educação. Desta forma, as ações dirigidas à formação do magistério, vêm avançando no sentido de atender às necessidades educacionais, tanto no processo educativo de ensino quanto da gestão desse processo em suas várias funções. Contudo, ainda há um grande caminho a percorrer para que tenhamos uma educação condigna, começando pela formação e valorização do professor.

Resta assinalar que o tema formação é exaustivamente trabalhado nos setores competentes do governo. No entanto, de forma tímida são tratadas as questões inerentes à profissionalização do magistério, ou seja, iniciativas com esta finalidade ainda estão muito aquém das necessidades de proporcionar aos docentes da Educação Básica a valorização desejada e o mínimo de condições para desenvolvimento de suas tarefas a contento de forma a contribuir para a oferta de uma educação de melhor qualidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia da S.; MELO, Márcia Maria de O. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 959-982, Número Especial, out. 2005.

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

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 de abril de 2014.

_____. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. **Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/lcp101.htm>. Acesso em: 22 mai. 2016.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta e institui o Piso Salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: DOU, 2008.

_____. CNE. Resolução CNE/CEB no 4/2010, aprovado em 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 824, 14 jul. 2010.

_____. CNE. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-rescne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 de maio de 2016.

_____. CNE. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de abril de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb004_2010.pdf. Acesso em: 05 de junho. 2016.

_____. Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 12 de nov. 2013.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 05 de nov. 2014.

_____. Decreto n. 6755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Disponível em: <http://planalto.gov.br/.../Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 21 de out. 2014.

_____. Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica.** Disponível em: <http://planalto.gov.br/.../Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 12 de junho. 2016.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 de set. 2013.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2014/l13005.htm. Acesso em: 10 de set. 2015.

BRZEZINSKI, Íria. Anfope. **Revista Pesquiseduca**, Santos, v. 1, nº 2, p. 151-156, jul./dez. 2009. Entrevista concedida a Maria de Fátima B. Abdália.

DIDONET, Vital. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Plano, 3ª Ed. 2001.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____ (Org.). **Profissão Professor**. 2. Ed. Porto: Porto editora, 1995.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração do Professor: desafio à educação brasileira. In: **Retratos da Escola: financiamento e gestão dossiê da educação básica**. Brasília: CNTE, v. 3, n. 4, jan./jun. 2009, p. 51-67.

EXPERIÊNCIA NA GESTÃO DA ESCOLA MUNICIPAL ALTO DE COUTOS

Cássia Silva Santos Góes

Resumo

Diante da atomização de atribuições desenvolvidas pelo diretor escolar no cotidiano das escolas, buscamos nesse trabalho relatar a experiência do fazer desse profissional na Escola Municipal Alto de Coutos no interregno de 2006 a 2011. O relato descreve as ações desenvolvidas pelo diretor da escola em parceria com seus pares e os resultados obtidos através dessas ações, com vistas a melhoria dos processos desenvolvidos na escola.

Palavras chaves: Diretor Escolar. Atribuições do gestor escolar. Secretaria Municipal de Educação.

INTRODUÇÃO

Atualmente temos observado o crescimento das atividades sob a responsabilidade do diretor escolar, bem como certa tensão quanto à delimitação das atividades competentes a sua função, tendo em vista que essa situação gerava diversas dificuldades na gestão da escola, tais como: a) atomização de atribuições; b) dispersão de informações; c) carência de pessoal qualificado; d) estruturas física e material inadequada; e) múltiplas demandas dos setores da Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Assim, com o objetivo de relatar esse crescimento descrevemos as ações do diretora da Escola Municipal Alto de Coutos, pertencente a Gerencia Regional de Ensino Subúrbio 2, da Rede Municipal de Ensino de Salvador- Ba¹⁴⁴.

Buscamos analisar as ações da diretora escolar que abrangem os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros da gestão.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

Trabalhamos na Escola Municipal Alto de Coutos, perfazendo sete anos na composição da equipe gestora. Nessa escola tivemos a oportunidade de trabalhar de novembro/2006 a agosto/2011 como diretora escolar, assumindo em agosto/2012 a vice-direção do turno noturno.

¹ A Secretaria Municipal da Educação de Salvador é um sistema de ensino, pois possui Conselho Municipal e o seu próprio Plano Municipal de Educação, entretanto, culturalmente, ela se denomina Rede Municipal de Ensino e, por esta razão, essa terminologia será seguida neste trabalho.

Enquanto nos preparávamos para assumir a direção da escola participamos de reunião de planejamento com os professores e aproveitamos para estabelecer um diálogo com esses profissionais, com os quais conversamos sobre as expectativas frente à mudança de diretora, tanto as nossas quanto das professoras e funcionários presentes naquele primeiro encontro.

Constatamos que havia uma expectativa em torno da organização pedagógica, no sentido de manter a cultura organizacional do trabalho com projetos, voltada principalmente para as questões raciais, diáspora africana, valorização do negro e sua cultura, além do empreendedorismo.

Além dessas expectativas, havia uma preocupação com a conservação do prédio escolar, que tinha uma estrutura inadequada para o funcionamento da escola e que passou por diversas adequações nos seus 40 anos de existência. Ainda assim, necessitava de reforma na rede elétrica, rede de água e esgoto, no telhado e no depósito de merenda. Além da necessidade de assentamento de piso em todas as salas, construção de depósito de materiais para desafogar a pequena sala da direção/secretaria, construção de laboratório de informática e sala de leitura.

As demandas eram muitas, e não pararam por aí. Em contato com os alunos, fomos indagados por um aluno do 3º ano do Ensino Fundamental I da seguinte forma:

“– A senhora disse que era diretora daquela escola de Periperi. Eu conheço aquela escola. Ela é muito mais bonita que essa. A senhora é doida de sair de lá e vir pra aqui? Aqui é uma escola legal, mas não é bonita”.

Essa indagação nos colocou frente a um grande desafio: As nossas ações deveriam prever a realização de reforma da estrutura física.

Nos aspectos relacionais encontramos uma estrutura organizacional pautada nos princípios da amizade, uma vez que as professoras do turno diurno tinham em média 15 anos de permanência na escola e estavam à disposição da Rede Municipal de Ensino de Salvador, pois a escola tinha sido municipalizada no início de 2003. Quanto às duas estagiárias que atuavam no turno diurno, percebemos que elas também tinham sido se integradas ao grupo de professoras. Em relação às professoras do noturno o clima ainda era de ajustes relacionais, pois todas eram professoras municipais recém-concursadas. Quanto aos funcionários de apoio, o clima era de cordialidade, respeito mútuo e proatividade.

No que diz respeito à relação com os alunos, pais de alunos, conveniente¹⁴⁵ e comunidade do entorno, o que se percebia era um clima de respeito e valorização, estando, a

¹⁴⁵ A escola Municipal Alto de Coutos foi construída pelo Centro Espírita Seara do Mestre com o intuito de alfabetizar as crianças da localidade, passando a ser conveniada com a Secretaria de Educação do Estado –

escola, sempre à disposição de fazer-se presente positivamente na vida desses sujeitos. Por outro lado, a ação de participação e acesso dos pais à escola precisava ser ampliada.

Com relação aos resultados acadêmicos tínhamos um grande desafio: desmitificar a ideia de que esses resultados só estavam atrelados ao reconhecimento externo do trabalho da escola e de que não precisávamos nos preocupar com a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, só para fazer parte do *ranking* das escolas bem colocadas.

Basicamente, a ação do diretor escolar, nessas circunstâncias, pautava-se na definição de prioridades para atender às necessidades elencadas a partir da compreensão de que, no pensamento de Lück:

A gestão escolar constitui-se em uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, de caráter abrangente e orientada para promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais, de modo que se tornem cada vez mais potentes na formação e aprendizagem dos seus alunos (LÜCK, 2009, p. 25).

Dessa forma, após reunirmos o Conselho Escolar e trazermos o reforço para a equipe diretiva, através da nomeação¹⁴⁶ de uma vice-diretora para o turno matutino, traçamos as estratégias para a gestão que perpassavam por dimensões de organização e implementação. Como veremos a seguir, sob a inspiração da autora Eloisa Lück:

Quadro 1 - Dimensões da gestão

ORGANIZAÇÃO	IMPLEMENTAÇÃO
1. Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar;	5. Gestão democrática e participativa;
2. Planejamento e organização do trabalho escolar;	6. Gestão de pessoas;
3. Monitoramento de processos e avaliação institucional;	7. Gestão pedagógica;
4. Gestão de resultados educacionais.	8. Gestão administrativa;
	9. Gestões da cultura escolar;
	10. Gestão do cotidiano escolar.

Fonte: Lück (2009).

SEC na década de 80. Com o processo de municipalização o convênio passou a ser com a Secretaria Municipal de Educação de Salvador – SMED, por atender alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos – EJA.

¹⁴⁶ Naquele período as escolas municipais preparavam-se para eleição, então, no início do ano letivo de 2007, por falta de candidatos na Escola Municipal Alto de Coutos, permanecemos na direção, assumindo em seguida uma vice-diretoria do matutino e um ano depois uma vice-diretora do noturno, que eram professoras da Unidade Escolar e não puderam concorrer às eleições. Fomos nomeadas pela SMED.

As questões encontradas nos relatos da comunidade escolar e comunidade externa traziam elementos que estavam imbricados com essas dimensões, uma vez que existe uma relação de interdependência entre as áreas. Ou seja, concentraríamos esforços para desenvolver as atribuições que estivessem atreladas aos fatores a seguir:

Quadro 2 - Atribuições do diretor escolar quanto à Gestão Pedagógica da Escola

Atribuições O Gestor Escolar deve:
<p>Quanto à organização pedagógica da escola:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecimento do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola. 2. Atualização do PPP, juntamente com a Comunidade Pedagógica e o Conselho Escolar. 3. Monitoramento da qualidade do tempo pedagógico, acompanhando, por amostragem semanal, o trabalho em sala de aula para análise junto ao Coordenador Pedagógico. 4. Adoção das providências para prover a unidade escolar de condições físicas e materiais necessárias ao desenvolvimento das práticas pedagógicas. 5. Gerenciamento da utilização de todos os recursos didáticos tecnológicos, garantindo o intercâmbio entre os professores de todos os segmentos e modalidades de ensino. 6. Propiciar infraestrutura necessária à utilização dos suportes tecnológicos nas ações curriculares. 7. Análise e socialização, bimestralmente, dos resultados do desempenho acadêmico dos alunos. 8. Tomando decisões colegiadas quanto à manutenção e/ou melhoria da produtividade da escola (resultado do desempenho acadêmico dos alunos). 9. Coletivamente, selecionar dentre os Projetos Especiais disponíveis para a rede aqueles que possuam coerência com o eixo temático da escola e que favoreçam o bom desenvolvimento da Proposta Pedagógica. 10. Conceber a inclusão como princípio fundamental da universalização da educação (acesso, permanência e sucesso dos alunos).

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do Documento Gestão Escolar Orientações Básicas – orientações preliminares. Salvador, 2003.

As nossas realizações foram marcadas por muitas negociações, o que exigia do diretor escolar um esforço para saber, conforme Freitas “[...] saber como se interconectar e manter um nível de comunicação competente para fora e para dentro da escola” (FREITAS, 2009, p. 71).

No que dizia respeito às ações mais voltadas ao âmbito escolar interno, o planejamento, a execução e o apoio dos pais e parceiros em todas as etapas eram difíceis de gerenciar, mas acontecia eficientemente, fato que se revelava através da participação nas reuniões de pais e mestres e na frequência com que os responsáveis pelos alunos compareciam à escola no dia a dia.

Por outro lado, o planejamento e execução das ações que necessitavam diretamente da ação da SMED para realizar-se exigiam do diretor escolar uma postura de resiliência, ou seja, a capacidade de em meio à “adversidade obter êxito em retomar ou dar continuidade a uma existência de criação, produtividade e desenvolvimento” (SOUZA, 2012, p. 11).

Quando estabelecemos a reforma da estrutura física como uma das metas para a melhoria da aprendizagem, tivemos muita dificuldade para estabelecer a parceria com o órgão central, a fim de que as intervenções necessárias fossem feitas. Em busca dessa parceria, reenviamos, no primeiro trimestre de 2007, relatórios atualizados sobre a situação da estrutura física para a SMED. Recebemos inúmeras visitas de técnicos da Coordenadoria de Estruturação da Rede Física Escolar – CERE, que, na época, tiraram novas fotos de todas as dependências da escola e afirmavam que a escola seria reformada, mas as obras não eram iniciadas.

Em comum acordo com a Comunidade Pedagógica, no mês de junho de 2007 convidamos o Secretário de Educação Municipal, no período, Ney Campelo, para almoçar na escola e, assim, conhecer a nossa realidade. O convite foi aceito por ele, que, desde a entrada na escola, teve contratempos com a altura do telhado. Mostramos a ele a falta de espaço para almoçar, o calor intenso provocado pela cobertura de amianto, a locomoção nas salas prejudicadas pelos buracos no piso de cimento vermelho, a falta de luminosidade causada também pela cor escura das salas, que estavam com as paredes descascadas e o reboco caindo, a passagem inadequada para a cozinha e banheiros, que molhavam quando chovia por falta de cobertura, a ausência de laboratório de informática, sala de leitura e refeitório.

Ao perceber a situação precária do prédio escolar e em atendimento as solicitações de alunos, professores, pais, funcionários e conveniente, o Secretário Ney Campelo autorizou o início imediato das obras, que previa troca do telhado, colocação de pisos, melhoria do depósito de merenda, construção de depósito de materiais, melhoria dos sanitários, construção de cobertura na área de acesso a cozinha e banheiros.

Nesse mesmo período o Conselho Escolar recebeu recursos financeiros do Programa de Autonomia para Manutenção e Melhoria Escolar – AMME, que possibilitava incluir na reforma realizada pela SMED colocação de revestimento em 2/3 das paredes das salas, com

materiais comprados com os recursos recebidos e a mão de obra da empresa contratada pelo órgão central.

As obras de reforma do prédio escolar foram iniciadas e, concomitante a elas, os projetos pedagógicos foram desenvolvidos a partir da concepção de que o caráter compartilhado das ações dos sujeitos gera frutos para a realidade social, que torna mais estável a ação de cada um e cria a possibilidade de propor e manter projetos coletivos (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 72).

A partir dessa concepção, buscamos coordenar as ações dos diversos segmentos da escola no sentido de realizar o que foi proposto, mantendo os padrões de qualidade estabelecidos pela Comunidade Escolar. Porém, na coordenação desses interesses, por muitas vezes estávamos submersos numa sobrecarga de trabalho que crescia à medida que buscávamos realizar as ações propostas.

Eis aqui mais um paradoxo: se, por um lado, conseguíamos desenvolver os projetos interdisciplinares e os resultados positivos começavam a despontar, por outro, a reforma do prédio demorava, atrapalhando as demais ações no cotidiano da unidade escolar. Diante disso, havia uma cobrança pelo término das obras e uma expectativa em torno da continuidade dos projetos pedagógicos, recaindo essas cobranças sobre a figura de liderança do diretor escolar, que não coordenava diretamente os serviços prestados pela empresa responsável pela reforma.

Nesse período, que perdurou até o 2º semestre de 2008, observamos que as atribuições do diretor escolar que estavam ligadas à ação colegiada foram axiais para o desfecho das questões em pauta. Afinal, de acordo com o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares

O Conselho Escolar tem papel decisivo na democratização da escola. Ele é importante espaço no processo de democratização, na medida em que reúne diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola, que deve ser visto, debatido e analisado dentro do contexto nacional e internacional em que vivemos (BRASIL, 2004, p. 20).

Desta forma, organizamos uma assembleia com todos os sujeitos que integravam a unidade de ensino e decidimos marcar uma reunião com o Secretário Municipal, Carlos Soares, que havia substituído Ney Campelo, com o intuito de solicitarmos a retomada da reforma do prédio escolar, que se tornou um entrave no cotidiano da escola.

Para validação da decisão, comparecemos à reunião em companhia do Conselho Escolar e, após embate de interesses com o assessor do Secretário Municipal de Educação, que não se fez presente na reunião, conseguimos ter a reforma retomada e a garantia de aula regular numa escola em situação de obras. Conseguimos fazer uma avaliação das ações desenvolvidas pela gestão da Escola Municipal Alto de Coutos, verificando que:

a) foram realizadas reuniões de planejamento e formação em serviço com professores a cada 15 dias e com funcionários de apoio a cada dois meses.

b) foram realizados os dois projetos interdisciplinares previstos para o ano letivo, com supressão ou substituições de atividades em decorrência das dificuldades cotidianas.

c) houve uma elevação do IDEB de 2,4 (índice de 2005) para 3,9 (índice de 2011), superando a meta prevista pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

d) a reforma do prédio escolar foi concluída, apesar de oito meses de atraso.

e) implantação do laboratório de informática (2010), com utilização dos recursos financeiros do Programa de Desenvolvimento da Escola – PDE, em parceria com o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – Proinfo, criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações – TICs na rede pública de ensino fundamental e médio. O funcionamento pleno do laboratório só ocorreu em 2012, quando, por força da parceria entre o Instituto Miguel Calmon – IMIC e a SMED, a escola recebeu uma equipe especializada para trabalhar diretamente nos laboratórios em conjunto com os professores regulares.

f) implantação da sala de leitura “José Lins Rego”, em setembro de 2010, fruto da parceria com a SMED e com o Projeto “Leitura para todos”, organizado pelo Instituto Oldenburg, o Grupo Ferreira Costa, da Record Editorial e apoio do Ministério da Cultura, por meio da Lei Federal de Incentivo à Cultura – Lei Rouanet. O diretor escolar incentivava o funcionamento da sala de leitura, mas não dispunha de profissional adequado disponível para realizar as atividades de empréstimo e catalogação do acervo.

g) crescente número de matrículas de alunos especiais de acordo com a demanda da comunidade e a melhoria da infraestrutura da escola para recebê-los. À medida que recebíamos alunos especiais intensificávamos a parceria com instituições especializadas para subsidiar a nossa prática através de cursos para os profissionais da Unidade Escolar, com palestras para os pais e alunos e acompanhamento dos estudantes.

h) foram realizadas reuniões bimestrais do Conselho Escolar e reuniões extraordinárias quando necessário.

i) foram realizadas parcerias com a Associação Beneficente Educação, Arte e Cidadania – ABEAC, que promove aulas de capoeira (no turno diurno) no horário previsto para Educação Física, na matriz curricular, que não tinha a garantia de professor especialista para esse fim. Além de promover aulas de capoeira e biodança para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e comunidade local, passou-se a oferecer, também, aulas de remo, basquete, dança e biodança para os alunos que poderiam se deslocar até a sede da associação, que está localizada na Ribeira. Observamos a melhoria da aprendizagem durante a integração dos alunos nas atividades esportivas.

j) Foram realizadas parcerias com o Fundo Municipal para o Desenvolvimento Humano e Inclusão Educacional de Mulheres Afrodescendentes – FIEMA e o Centro Comunitário Bentiz, para colaboração nos projetos de valorização da mulher e do empreendedorismo.

l) Incentivo à formação acadêmica das professoras, viabilizando os meios necessários para darem continuidade aos estudos a partir da Plataforma Freire – Parfor, tendo sido aprovadas, das 05 professoras inscritas para formação inicial em Pedagogia, 04 delas na Universidade Federal da Bahia – UFBA, em fase de conclusão do curso. E uma professora inscrita e aprovada no Curso de Especialização na Educação Infantil – PARFOR-UFBA, concluído em 2012. Em consequência, o diretor escolar busca resolver junto à SMED a demanda de professor substituto para suprir, sem sucesso, a ausência das professoras em formação inicial que se ausentavam da escola uma semana por mês, durante três anos e meio. Essa medida de substituição está prevista no Art. 4º do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Portanto, o diretor escolar tem resolvido de forma precária as substituições para amenizar as perdas geradas pela ausência do professor em formação, uma vez que a SMED não cumpria o seu papel.

m) adesão ao Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, regulamentado pelo Decreto 7.083/10, com o objetivo de ampliar a jornada escolar na perspectiva da Educação Integral. Tendo escolhido como oficinas pedagógicas que acontecem no contraturno das aulas regulares: hip-hop, teatro, coral, informática, letramento e matemática, com atendimento a 100 alunos no diurno. Uma vez que os monitores ou professores-educadores recebem ajuda de custo de no máximo R\$ 300,00 para desenvolverem seis horários de oficina, existe uma rotatividade desses profissionais, que não possuem vínculo empregatício. Entre as atribuições do diretor estão gerir o funcionamento

das oficinas e envolvimento dos alunos em parceria com o Coordenador do programa na escola, que, pela rotatividade dos monitores, mantém um movimento de recomeço sempre que há necessidade de substituição desses sujeitos.

Nesse sentido, como nos afirma Ferreira (2012, p. 15):

A gestão escolar com a implantação do Programa Mais Educação, por sua vez, torna-se mais complexa, haja vista que a continuação dos educandos no contraturno e as novas atividades desenvolvidas demandam maior planejamento, reorganização administrativo-financeira no interior da escola e as ações devem ser conduzidas por meio da gestão participativa.

O desenvolvimento dessas atividades estava diretamente ligado às atribuições do diretor escolar descritas no Quadro 4. No entanto percebemos que os paradoxos presentes em cada ação realizada têm dificultado o trabalho desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com efeito, percebemos que o trabalho do diretor escolar, desenvolvido em todas as dimensões da gestão, não faz sentido se estiver desarticulado das razões pedagógicas da escola. Quando há uma sobrecarga de atribuições sobre esses sujeitos a sua atenção está distribuída entre as atividades-meio e as atividades-fim¹⁴⁷, se do que as mesmas não se apresentam de forma antagônica, mas como faces da mesma função.

Durante a experiência, enquanto formadora do Curso de Formação de Gestores, em 2009, percebemos que os diretores escolares dos municípios de Serrinha, de Campina Grande-PB e Natal-RN demonstravam passar pelas mesmas dificuldades que os diretores escolares de Salvador-BA, dentre elas podemos citar a atomização de atribuições, dispersão de informações, carência de pessoal qualificado, estrutura física e material inadequada.

Nesse sentido acreditamos que conhecer as atribuições dos diretores escolares no contexto em que desenvolvem suas ações, nos ajuda a compreender os fatores que influenciam esse fazer.

Observamos que a diversidade de atribuições do diretor escolar coloca esse sujeito numa posição de destaque na instituição escolar, uma vez que, independente das condições

¹⁴⁷ Atividades-fim – possuem relação direta com todos os aspectos que envolvem a tarefa maior da escola: o processo de ensino e aprendizagem e as atividades-meio. As atividades-meio não possuem uma relação direta com o processo educativo, mas concorrem para torná-lo efetivo, propiciando as condições básicas para que ele se realize (SALVADOR-ISP, 2008, p. 10/Módulo 2).

em que se encontra a Unidade Escolar, recai sobre ele a responsabilidade pela garantia da qualidade dos serviços da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.**

Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC; SEB, 2004. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad12.pdf>. Acesso em: 25 out. 2012.

FERREIRA, Cristiane Gomes. **O Programa Mais Educação na Perspectiva da Gestão Escolar: a dinâmica da tomada de decisão e a gestão participativa.**

Dissertação (Mestrado) em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012

FREITAS, Kátia Siqueira de. **Progestão: como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas da educação para melhoria do desempenho escolar? Módulo X.** José Vieira de Sousa; Kátia Siqueira de Freitas. (Consed.). Conselho Nacional de Secretários de Educação. Brasília, DF, 2009a.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LÜCK, Heloísa. **Planejamento em orientação educacional.** Petrópolis. Vozes, 1991.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

NOVAES, Ivan Luiz. **A democratização da gestão da educação – um estudo da eleição de diretores e vice-diretores das escolas da rede municipal de ensino de Salvador.**

Dissertação (Mestrado) em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

SOUZA, Elizeu Clementino; BARON, Sandra Cabral. **IV Ciclo Internacional Resiliência e Cultura: histórias de vida, subjetividade e cuidado.** Programa e Resumos.

Eduneb. Salvador. 2012. Disponível em:

<http://www.ppgeduc.com/circ/livro_programa_resumos_circ.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2013.

**GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR: DETERMINANTES DA FIXAÇÃO DE
VAGAS
DE DOCENTES NOS CURSOS DE LICENCIATURA E BACHARELADO NA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**

Lília Maria Carvalho Mattos¹⁴⁸

Angelo Mendes Ferreira¹

Maria Luiza Heine¹

Resumo

O pôster submetido ao evento apresenta uma proposta de estudo que deve tratar da definição de vagas para docentes nos cursos de licenciatura e bacharelado, considerando que o quadro atual não se alterou desde 2011, mesmo diante de um contexto de expansão da Universidade do Estado da Bahia, que tem na multicampia um diferencial qualitativo e quantitativo em relação a outras instituições, dispondo de 26 Campi com 29 departamentos. Para definição dos fatores determinantes das vagas serão testadas e analisadas algumas hipóteses que podem demonstrar que as demandas por novas vagas não estão voltadas apenas para atender aos afastamentos legais dos docentes. Existe uma carência de professores supostamente vinculada à ampliação dos cursos e expansão da própria universidade, mas que contrasta com a falta de financiamento de recursos para atender ao natural processo de expansão. Este tema é pesquisado no curso do mestrado profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde se pretende fazer pesquisas bibliográficas e exploratórias, a fim de identificar a gestão das políticas e práticas educacionais que subsidiam este objeto no ensino superior.

Palavras-chave: Docentes. Ensino superior. Gestão do ensino superior.

JUSTIFICATIVA

A seleção de docentes para a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) está limitada ao número de vagas aprovada, fixado na Lei Nº 13.376, de 24/09/2015, que estabelece o Quadro de Cargos de Provimento Permanente do Magistério Público das Universidades do Estado da Bahia e publicada no veículo oficial do governo estadual. Embora seja do conhecimento da comunidade acadêmica, os departamentos da instituição vêm solicitando novas e crescentes vagas, de forma recorrente. Para atender a esse pleito, é necessário fazer uma análise sobre o financiamento de novas vagas no ensino superior uma vez que os recursos orçamentários e financeiros disponíveis para suportar acréscimos de demandas devem estar previstos na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), que é anual e prevista pelo Governo de Estado.

¹⁴⁸ Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Salvador – BA. lmcmattos@hotmail.com,
angelolge89@gmail.com, mlheine06@yahoo.com.br

O sistema multicampi da UNEB possui 29 departamentos e 26 *Campis*, distribuídos regionalmente em 15 territórios de identidade do Estado da Bahia. A Universidade do Estado da Bahia teve sua origem na formação de professores para suprir carências e demandas regionais do Estado e se constituiu para o atendimento das necessidades nessa área. Com o desenvolvimento e crescimento de suas atividades, ao longo do tempo, além da formação de professores com as licenciaturas, adotou o processo formativo de bacharelado que lhe confere competências em determinado campo do saber para o exercício de atividades acadêmicas ou profissional-técnica, voltadas para atender funções no mercado, em instâncias e segmentos sociais e econômicos na sociedade.

Embora a gestão de instituições de ensino superior aponta, necessariamente, pelo processo de ordenamento de seus processos administrativos de modo a garantir eficiência, eficácia e efetividade para os resultados pretendidos, a instituição não pode deixar de se expandir uma vez que Regimento Geral da UNEB, (RGU, resolução nº 865 de 2011) “tem como missão institucional a produção, socialização e aplicação do conhecimento nas mais diversas áreas do saber, em dimensão estratégica, com vistas à formação do cidadão e ao desenvolvimento das potencialidades políticas, econômicas e sociais da comunidade baiana, sob a égide dos princípios da ética, da democracia, da justiça social e da pluralidade etnocultural”.

Nesse traçado, faz-se necessário obter maior racionalidade com o processo seletivo de docentes de modo a identificar se as necessidades emanadas dos gestores estão voltadas apenas para a substituição de professores em virtude de afastamentos legais, de preenchimento temporário, ou se trata de pleitos para abertura de novas vagas para provimento efetivo em função do natural desenvolvimento e crescimento da UNEB nos cursos e/ou turmas para atender um flanco educacional ainda não atendido.

Conforme o Regimento Interno da Universidade cabe aos órgãos executivos superiores realizarem o planejamento para a seleção docente. Consta no seu Artigo 51, inciso IV dessa Resolução que “compete à Pro-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PGDP), planejar, coordenar e executar as atividades de seleção docente e de pessoal técnico-administrativo, em regime de colaboração com as pró-reitorias acadêmicas e demais órgãos da Universidade”. No Art. 65, inciso V, compete ao Departamento, órgão da administração setorial, elaborar o Plano de Trabalho Anual, abrangendo os aspectos didático-pedagógicos e administrativos, bem como apresentando as justificativas para as proposições incorporadas ao Plano, e mais, no parágrafo 2º, “ Os aspectos administrativos, referente ao inciso V, correspondem: I - quanto aos recursos humanos: quantificação e qualificação do pessoal

docente e técnico-administrativo; II – quanto aos recursos financeiros: acréscimos orçamentários para cobertura de projetos e atividades; e III – quanto aos recursos materiais: dimensionamento físico do espaço, instalações, equipamentos e materiais de consumo.

Conforme exposto, a definição de vagas para seleção cabe aos órgãos executores superiores, em colaboração com os de administração setorial, representados pelos Departamentos.

Essa proposta de estudo pretende analisar as relações possíveis entre o quadro de cargos permanentes frente à expansão da universidade e suas limitações orçamentárias. Para realizar a pesquisa e interpretar seus resultados será utilizada a metodologia da **pesquisa exploratória** onde pretende buscar e explicitar de forma mais clara o problema, identificado e conhecendo a realidade através de hipóteses e fórmulas que surgirão ao longo da pesquisa, as quais serão verificadas no decorrer do trabalho, concordando ou refutando pelo processo de inferência dedutiva.

O **procedimento técnico** será realizado através de **levantamento bibliográfico e documental**. O primeiro versará sobre a gestão universitária, os instrumentos institucionais de planejamento, orçamento e avaliação, livros e artigos sobre essa temática. O segundo, a análise recairá sobre a legislação que estabelece a conformação legal da instituição como leis, estatuto, decretos, regimento e resoluções.

Será utilizada a **análise quali-quantitativa**. Qualitativa, com análise dos resultados obtidos com a aplicação de questionário; e quantitativa, com a coleta e processamento de dados, provenientes dos 29 departamentos, nos 26 campi, onde serão utilizados recursos tecnológicos como internet, e-mail ou vídeo conferência, além do uso de informações do Sistema Integrado de Gestão de Pessoas – SIGP da Universidade.

O **levantamento de dados** implica na pesquisa de documentações relacionadas com a legislação, estabelecendo a conformação legal da instituição, como: lei, decretos, estatutos, regimentos e normas administrativas - financeiras. Ainda serão observados instrumentos de planejamento, avaliações institucionais e questionários na internet e e-mail ou mesmo vídeo conferência, recursos tecnológicos qualitativos que visam à aplicação de questionários dos colegiados de cursos de licenciatura e bacharelado da UNEB.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Identificar como é definido pelos Departamentos Acadêmicos o número de vagas de docentes nos cursos de licenciatura e bacharelado oferecidos na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), verificando através de uma abordagem crítica, se existe adequação orçamentária para suportar possíveis acréscimos decorrentes da expansão da universidade.

Específicos

Identificar qual a estrutura mínima de docentes para funcionamento de um curso regular de licenciatura e bacharelado;

Identificar os fatores determinantes para a fixação de vagas de docentes nos cursos de licenciatura e bacharelado;

Identificar se os Departamentos relacionam os recursos financeiros disponíveis com as quantidades demandadas por novas vagas.

PROPOSTA DE TRABALHO

A proposta será analisada, portanto, à luz de conceitos e teorias existentes sobre a gestão universitária das instituições de ensino superior, bem como analisando a estrutura e objetivos da Universidade do Estado da Bahia, através dos documentos legais que a cercam, como o Estatuto e Regimento da UNEB, o Estatuto do Magistério de Ensino Superior e Regimento Interno dos Departamentos, Quadro de Cargos de provimento permanente, Plano Estratégico, Plano de Desenvolvimento Institucional e outros.

Além disso, será analisado também o financiamento das Universidades Estaduais que está consignado no orçamento do Estado cujas verbas encontram-se alocadas diretamente em cada uma delas e que variam de um ano para o outro em função da situação financeira do Estado, notadamente da arrecadação de tributos, e, por isso mesmo submetido ao cenário político e econômico. Nesse sentido, será analisada a evolução do orçamento alocado na

UNEB nos últimos quatro anos, considerando a Lei de Diretrizes Orçamentárias e a Lei Orçamentária Anual.

A escolha deste tema de pesquisa está associada, portanto, à afinidade dos pesquisadores com atividades desenvolvidas no âmbito da Pro-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PGDP) e da UNEB, na área da docência, quando surgiu o interesse em problematizar a realidade para o reconhecimento da sistematização de seleção de profissionais, em contrapartida com o levantamento do quadro de pessoal necessário à instituição, para verificar se a seleção de docentes, que ocorre de forma recorrente, se dá para atender temporariamente lacunas abertas por afastamentos legais de professores ou se existe um flanco educacional não atendido por docentes efetivos, uma vez que a universidade segue o seu curso natural de expansão, justificando, assim, a necessidade de uma análise mais acurada sobre a motivação dos pleitos.

Consideramos necessário conhecer o quadro de cargos de docentes atual e o necessário, a estrutura mínima para funcionamento do curso de licenciatura e bacharelado na Universidade Estadual da Bahia, respondendo a questões levantadas sobre os determinantes de novas vagas para docentes, bem como o seu revés que é a disponibilidade de recursos públicos para fazer face às possíveis despesas decorrentes.

EXPECTATIVA DOS RESULTADOS

O que se espera como resultado dessa pesquisa é uma política de gestão adequada no âmbito do quadro de cargos de docentes da instituição. Esse é um tema, portanto, que se reveste da maior relevância uma vez que o resultado desse estudo poderá nortear o planejamento futuro da instituição no âmbito da gestão de pessoal, corrigindo possíveis distorções e redefinindo novos rumos para a tomada de decisões das instâncias superiores.

Esse é um tema, portanto, que se reveste da maior relevância uma vez que o resultado desse estudo poderá nortear o planejamento futuro da instituição no âmbito da gestão de pessoal, corrigindo possíveis distorções e redefinindo novos rumos para a tomada de decisões das instâncias superiores.

Apresentamos a seguir alguns dados sobre os quais deveremos nos debruçar para iniciar a análise pretendida.

Tabela I - Quadro de cargos permanentes na uneb, por CLASSE – 2016

CLASSE	LEI Nº. 8.823 2003	LEI Nº. 11.638/2010		LEI Nº. 13.376/2015	OCUPADO 2016
		2010	2011		
PROFESSOR AUXILIAR	686	786	786	735	680
PROFESSOR ASSISTENTE	485	537	700	770	757
PROFESSOR ADJUNTO	331	331	392	353	344
PROFESSOR TITULAR	155	155	155	159	151
PROFESSOR PLENO	30	30	30	46	43
TOTAL	1.687	1.839	2.063	2.063	1.975

Nota: Lei nº 8.823, 20 e 1/09/2003 SIGP-PGDP (02/06/2016)

Lei nº 11.638 12/01/2010 e SIGP-PGDP (02/06/2016) Lei nº 13.376, de 24/09/2015 e SIGP-PGDP (02/06/2016)

Tabela II - Quadro de cargos temporários da UNEB, por classe - 2016

CLASSE	LEI Nº 8.352-2002 20%	OCUPADO
PROFESSOR SUBSTITUTO	413	252
PROFESSOR VISITANTE		13
TOTAL	413	265

Fonte: SIGP – PGDP Lei 8.352, de 02/09/2002 e (02/06/2016)

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Cesar, **Financiamento Público das universidades Baianas**: restrições orçamentárias, expansão universitária e desenvolvimento local – 2013.

BOAVENTURA, E.M. **Origem e formação do sistema estadual de educação superior da Bahia** - 1968-1991.

ISABEL C.A. **Controle da Gestão pública Segundo a LRF**: despesas com pessoal do poder executivo no estado da Bahia, 2000 – 2011. SANTOS. 2012.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**, Editora Atlas, 3ª Edição revisada e ampliada – 1993.

LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas, Editora UFMG, 1999.

LDB, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - Lei nº 9.394/1996 – LDB.

LDB, **Lei de Diretrizes e Bases da educação** - Lei nº 8.252, 02/09/2002 – Estatuto do Magistério Público das Universidades do Estado da Bahia.

LDB, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - Lei 8.823/2003, Lei 11.638/2010 e Lei 13.376/2015 – Estabelece o Quadro de Cargos de Provimento permanente do Magistério Público das Universidades do Estado da Bahia.

MÉTODO – Diretrizes para Projetos e Trabalhos Científicos. Disponível em www.avesso.net/metodo.htm

MIRANDA, Marta Rosa Faria de Almeida. **Investimentos públicos em educação superior na Bahia**: Um estudo de caso sobre o sistema estadual de educação superior da Bahia.

NOVAES, Ivan Luiz. **Construção do Projeto de Pesquisa sobre Políticas e Gestão Educacionais**. EDUNEB, Salvador – 2014.

RGU – **Regimento Geral da Universidade do Estado da Bahia**, resolução nº 865/2011 do Conselho Universitário, publicado no Diário Oficial do Estado em 19 e 20/11/2011, homologado pelo Decreto Estadual nº 13.664 d 07/02/2012.

SCHWARTZMAN, J.O. **O Financiamento das Instituições de Ensino Superior no Brasil**. Instituto de Estudos Avançados da universidade de São Paulo, 2004.

UNINTER, Centro Universitário Internacional. **Normas para Elaboração de Projetos de Pesquisa, Trabalhos acadêmico-científicos e revistas Científicas** - 2012. Disponível em www.ava.grupouninter.com.br.

GRADUAÇÃO DE MONITORAS DE CRECHES PÚBLICAS: O IMPACTO DO PARFOR NA FORMAÇÃO DOCENTE

Geaní Oliveira Motta¹⁴⁹

Resumo

O presente trabalho consiste em discutir as políticas de formação e valorização dos professores da Educação Básica, trazendo reflexões pertinentes a respeito da Formação de Professores para Educação Infantil. Este estudo surge a partir das leituras realizadas para elaboração do Projeto de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, turma de 2016. Tendo como objetivo analisar em que medida a formação em Pedagogia das monitoras que atuam nas creches públicas de um determinado município do sudoeste da Bahia pelo PARFOR/UESB tem contribuído para a melhoria da sua atuação na Educação Infantil. Visto que muitas professoras monitoras de creches assumiam/assumem a função de educadora sem a formação necessária, conforme o artigo 62 da LDB 9394/96. Entretanto, a partir da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e da criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, muitas monitoras de creches públicas de um determinado município do sudoeste da Bahia tiveram acesso à formação em Licenciatura em Pedagogia. A partir dessa constatação, a pesquisa acadêmica pretende investigar em que medida a formação docente proporcionada pelo PARFOR tem contribuído para a melhoria da sua atuação na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Básica. Educação Infantil. Formação e Valorização Docente.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Nas últimas décadas tem sido reconhecida a importância da Educação Infantil e sua integração à Educação Básica. Embora desde a Constituição Federal de 1988 que as crianças menores de seis anos foram contempladas com direito à educação garantida pelo Estado. Entretanto, somente a partir da Lei nº 12.796, de abril de 2013, que a Educação Infantil ganha mais um destaque ao ter alteração na determinação de que a mesma seja constituída dos zero aos seis anos, mas sim, ficando estabelecida a educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.

Contudo, ainda nesse contexto, a Educação Infantil se subdivide no tocante à sua organização para atender as crianças menores de cinco anos. Estabelecendo desse modo, que as crianças com idades entre zero a três anos o atendimento deve ser ofertado em creches e, para crianças de quatro a cinco anos matriculadas nas pré-escolas.

Portanto, de acordo com a legislação brasileira principalmente a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº 9394/96 a Educação Infantil, mais precisamente a pré-escola está compreendida como a primeira etapa da educação básica, onde a prática pedagógica deve

favorecer a construção do conhecimento de crianças de 0 a 5 anos de idade. Nesta perspectiva, delegam-se às instituições educativas as funções de educar e cuidar de forma indissociável e complementar dessas crianças.

Historicamente essas duas concepções de Educação Infantil e faixa etária consistem em aspectos distintos no desenvolvimento e no processo. Na creche estão associados ao ensino atrelado diretamente ao desenvolvimento motor das crianças com ênfase em cuidados, saúde, higiene e afetividade. Enquanto na pré-escola o atendimento está voltado para o preparo da criança para inserção nas próximas etapas nos Anos Iniciais da Educação Básica.

Neste sentido, o cuidado deixa de ser uma ação mecânica voltada apenas para a promoção do conforto da criança, passando a ser também um momento rico e propício para estimulação cognitiva, promovendo a ampliação do vocabulário, conhecimento do próprio corpo, sensações diversas por meio dos sentidos, experimentação das situações da vivência infantil no espaço da escola, como: alimentar-se, explorar objetos, socializar-se, mover-se pelos espaços, conquistando cada vez mais autonomia para desenvolver-se favoravelmente nos aspectos físico, social e emocional.

Partindo desse pressuposto, pensar a Educação Infantil tanto no aspecto das creches, quanto da pré-escola, faz-se necessário discutir a formação docente dos profissionais docentes que atuam nesta etapa da educação infante. Tomamos como ponto de partida o artigo 62 da LDB 9394/96, que enfatiza acerca da formação para atuar na Educação Básica. E o artigo é claro ao estabelecer que “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” (BRASIL, 1996).

Portanto, tomando como referência as experiências vivenciadas em creches públicas em um determinado município do sudoeste da Bahia em que há nas creches o papel das monitoras, profissionais sem a devida formação como preconiza a legislação e que desenvolvem as funções e/ou atividades como as docentes com formação na área, surgem as inquietações que deram origem ao projeto de Pesquisa submetido e aprovado no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UESB.

As monitoras desempenham as mesmas funções que as demais educadoras, mas não recebem salários equivalentes, não são contempladas no plano de Cargo e Salário do Magistério, não compreendem teoricamente as dimensões do desenvolvimento cognitivo da criança, muitas das profissionais apenas com o Ensino Médio completo. Acredita-se que é preciso que as crianças tenham condições adequadas para atendimento e nesse aspecto, a

formação docente constitui-se uma condição para o bom desenvolvimento dos seus trabalhos pedagógicos. Isto, porque se considera que a formação de professores (monitoras de creches) lhes deem condições de aperfeiçoamento das suas atividades práticas associadas à compreensão e dimensão epistemológicas do conhecimento.

Entretanto, a partir de 2009, através do decreto, nº 6755 é instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, visando à formação inicial e continuada dos professores em atuação nas escolas de Educação Básica. Após três meses de promulgação deste decreto é criado, através da Portaria Normativa nº 09, do MEC, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (MORORÓ, 2012). Com isto, muitos municípios aderiram ao plano através de convênios com as universidades, oportunizando aos professores sem formação inicial a inserção na graduação.

Voltando ao assunto das monitoras de creches sem a formação inicial, com a criação do PARFOR, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), assina o convênio com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2014) através do qual muitos professores da Educação Básica da região e monitoras de creches públicas municipais tiveram acesso à formação inicial em curso de Licenciatura em Pedagogia com ênfase em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, sabe-se que ainda há professores atuando sem a formação necessária, porém, a proposta de pesquisa submetida ao Mestrado em Educação, já mencionado anteriormente, tem por objetivo - analisar em que medida a formação em Pedagogia das monitoras que atuam nas creches públicas de um determinado município do sudoeste da Bahia pelo PARFOR/UESB tem contribuído para a melhoria da sua atuação na Educação Infantil.

A pesquisa será desenvolvida no decorrer do Curso (2016/2017), a partir de metodologia qualitativa, utilizando-se de entrevistas com as monitoras de creches do município supracitado com formação em Pedagogia pelo PARFOR/UESB, com perguntas abertas, a fim de atender aos objetivos do estudo. Julga-se uma pesquisa que tem relevância para os aspectos de caráter social – por disseminar os conhecimentos das políticas educacionais de formação de professores à sociedade, sobretudo, a partir dos impactos de um programa emergencial de formação (PARFOR) proporcionado aos professores participantes enquanto graduandos, principalmente nos cursos de Pedagogia. A pesquisa tem relevância acadêmica – por ter aplicabilidade no ensino e a pesquisa nos cursos pertinentes das instituições superiores e científica - por apresentar um tema pertinente no contexto das políticas públicas educacionais do presente e apresentando aspectos como viabilidade, originalidade e aplicabilidade nas ciências humanas.

A EDUCAÇÃO INFANTIL – PRIMEIRA ETAPA DA INFÂNCIA

A partir da Constituição Federal estabelece-se que é do Estado o dever de garantir o atendimento às crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas, conforme estabelecido no artigo 208, inciso IV da Educação, especificando que através do financiamento da União e com os seus próprios recursos, os municípios devem garantir a equalização das oportunidades e padrão mínimo de qualidade dessas instituições para acolher às crianças. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) a criança é vista como ator social, portador e construtora de culturas, mergulhada em universos sociais que caracterizam as diversas infâncias.

Contudo, a Educação Infantil nem sempre foi compreendida dessa maneira. Ela foi se concretizando a partir de um considerável percurso histórico e a partir das correntes ideológicas que marcaram cada um desses momentos que culminam as reflexões das políticas públicas que a orientam.

[...] a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII. [...] As mudanças de sensibilidade que se começa a verificar a partir do Renascimento tendem a deferir a integração no mundo adulto cada vez mais tarde e, a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito da aprendizagem e de escolarização (PINTO, 1997, p. 44).

Historicamente a visibilidade da criança enquanto sujeito se dá a partir do final do século XVII e todo século XIX quando ela passa a ser objetivo de interesse dos adultos (OLIVEIRA 2005). De acordo com a autora, as primeiras creches foram criadas por volta do final do século XIX, objetivando o atendimento das crianças de famílias das classes trabalhadoras e estas unidades funcionavam como espécie de “abrigo” para crianças enquanto suas mães saíam para o trabalho. Tanto é que assumia um caráter assistencialista que perdurou por longas décadas.

Segundo Kramer (2006) desde suas origens as creches com esse formato foram criadas e organizadas para atender as camadas sociais diferenciadas, ou seja, as menos favorecidas e com objetivos específicos. As creches concentravam-se predominantemente na educação da população de baixo poder econômico, enquanto as pré-escolas eram organizadas, principalmente, para os filhos das classes média e alta. Por essa razão, muitas vezes a Creche esteve associada ao espaço de amparo para as crianças, no sentido de assistência, higiene e alimentação, saúde e segurança com condições materiais e humanas que trouxessem

benefícios sociais e culturais para as crianças, assumindo assim uma concepção assistencialista. Enquanto a pré-escola caracterizava-se como um ambiente de caráter educativo cujo objetivo implicava o desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças.

No Brasil, o caráter assistencialista e filantrópico durou décadas, oferecendo o atendimento às crianças principalmente as dos meios populares, assim como o descaso com a formação dos professores responsáveis pela Educação Infantil.

(...) a política assistencialista presente historicamente na dinâmica do atendimento à infância brasileira fez com que a formação e a especialização do profissional na área se tornassem desnecessárias, pois, para tanto, segundo a lógica dessa concepção, bastariam boa vontade, gostar do que se faz e ter muito amor pelas crianças. (LOBO, 2011, p.141).

Ainda no contexto de Brasil, a partir dos anos de 1980 e 1990 as crianças passam a ter direitos garantidos por Lei que as considera sujeitos históricos, políticos e sociais que deve usufruir dos deveres do Estado como direitos e não obrigação e/ou favores. Ou seja, com a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a LDB/96, as crianças de 0 a 6 anos passam a ter seus direitos reconhecidos e no tocante à Educação direito de integrar os sistemas de ensino. Através da Constituição Federal foi fixado o dever do Estado de garantir o atendimento às crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas, conforme estabelecido no artigo 208, inciso IV que se refere à Educação.

Portanto, com o Plano Nacional de Desenvolvimento (1986), a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) e a definição das Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (2010), as concepções sobre Infância, Creche, Pré-escola, a Formação de Professores para atuação nas turmas infantis, passou por alterações a fim de atender especificidades a essa etapa do desenvolvimento humano.

Nesse contexto, Mello (2000) chama a atenção ao dizer que o caráter educacional da educação de crianças de 0 a 3 anos é importante e tem significância para o desenvolvimento pleno das condições orgânicas das crianças, sendo a preparação fundamental das condições de habilidades para a vida humana em sociedade. E, de acordo com estudos publicados pela autora, nos últimos anos, mais precisamente a partir dos anos 2000, as crianças com idade entre zero a cinco anos têm ganhado espaços nas políticas educacionais, principalmente aquelas entre zero a três anos que são os alunos de creches.

Ou seja, consoante ao que diz a autora, os três primeiros anos da vida da criança, formam o período de mais rápido desenvolvimento, tanto físico, como psíquico e para que

este desenvolvimento ocorra de forma apropriada é necessário estabelecer corretamente a educação desde o início da vida. E, portanto, a necessidade de ampliação da formação dos profissionais para atuação nestes ambientes, favorecendo o desenvolvimento das habilidades e potencialidades cognitivas, sociais, afetivas, motoras, emocionais e interpessoais dos infantes.

Desse modo, pensar a qualidade da Educação Infantil é pressupor que ela deve estar intimamente atrelada à qualidade da formação profissional dos educadores do contrário o avanço é visto apenas em nível de legislação e não sendo efetuado na prática.

[...] Fazer educação significa cuidar do outro, considerando-o sujeito ativo e afetivo, que produz sentido sobre o mundo com suas ações corporais, sensoriais e mentais, expressando-se de múltiplas formas, em permanente confronto e colaboração com o social no qual está mergulhado. Nessa perspectiva, educar é escutar o outro/criança, mobilizando ampliações de suas possibilidades de exploração do mundo (GUIMARÃES, 2009, p. 94).

Com isto, as instituições de Educação Infantil, ao desenvolver o seu trabalho, devem respeitar as singularidades e necessidades das crianças pequenas e ter como objetivo maior o de educar, promovendo a sua cidadania. E, conforme KRAMER (2006), a Educação Infantil é uma etapa da vida das crianças de suma importância e as experiências vividas nesta fase humana reverberam por todas as demais etapas dos sujeitos.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Tais implicações desembocam na necessidade de uma formação para além da instrumentalização técnica ou de uma formação pragmática (PIMENTA, 2010) e, sim, em uma formação alicerçada no princípio de que o professor é produtor de saberes e não mero reprodutor desses saberes. Portanto, quais as condições de formação docente dos professores que atuam na Educação Infantil nas creches públicas dos municípios brasileiros?

Rosemberg (2003) ao traçar o panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea destaca-a sobre três períodos históricos da Educação. Mais precisamente a partir dos anos de 1970, em que o objetivo era atender o maior número possível de crianças sem priorizar um atendimento de qualidade nas escolas infantis. Seguido do momento após ditadura em que a educação das crianças passa a ser concebida como direito e culminando com a aprovação da atual LDB 9394/96 que a partir desta, muitos documentos foram elaborados que implicam nas políticas públicas educacionais.

Esse sucinto retrospecto do cenário histórico da Educação Infantil possibilita a compreensão da urgência para a demanda da formação docente, sobretudo na perspectiva da integração entre o cuidado e educação desempenhada nas atividades pedagógicas nas creches e pré-escolas.

CONSIDERAÇÕES, AINDA PARCIAIS

A partir das reflexões subsidiadas pelo aporte teórico desse estudo, constata-se a importância da formação docente para atuar na Educação Infantil, bem como sendo um dos elementos desafiadores nos dias atuais - a formação de professores. Evidencia-se, também que a formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade da prática de ensino na educação e, neste texto, especialmente destacando a Educação Infantil.

Considera-se que as concepções sobre infância e o olhar sobre como a criança se desenvolve e aprende mudaram bastante nos últimos anos. A perceber pela atual configuração da Educação Infantil como direito da criança de 0 a 5 anos, como medida recente no Brasil. E, portanto as discussões acerca da formação de professores, vislumbrando a melhoria da qualidade da Educação Infantil tornam-se imprescindíveis para o Sistema Brasileiro de Educação.

Assim, consideram-se as reflexões tecidas nesse texto de relevância e cabe nos espaços de debate por apresentar ponderações pertinentes, bem como os resultados esperados com a pesquisa do Mestrado, embora elas ainda não constem nesse texto. Mas, sim, apenas a proposição da investigação a respeito da formação de professores para Educação Infantil, discutindo as políticas públicas de formação docente a partir dos documentos oficiais da Educação. Acredita-se, portanto, que a formação inicial tem estreita relação com a qualidade da educação oferecida nas instituições infantis, daí nosso objeto de estudo reportar a esse público docente, assim, investigando em que medida a formação docente proporcionada pelo PARFOR tem contribuído para a melhoria da sua atuação na Educação Infantil?

Tem relevância de caráter social, acadêmica e científica tal estudo, gerando dados e informações que subsidiarão novos estudos a respeito de Formação de Professores para Educação Infantil, Creches e Pré-escola. Portanto, a valorização profissional precisa ocupar lugar de destaque na atual conjuntura política da Educação Brasileira.

REFERENCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União. Brasília, 2009.

_____. **Lei nº 9424/96 de 24 de dezembro de 1996.** Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília/DF, 1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 29 de junho de 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998. v. 1,2 e 3.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2010.

_____. **Decreto 6.755 de 19 de Janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES. LEV: Brasília, 2009.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) **Lei Federal n.º 8.069** de 13/07/1990.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (**LDB**). Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE) **Lei Federal n.º 13,005**, de 25/06/2014.

GUIMARÃES, Daniela. A Educação infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

KRAMER, Sônia. **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação.** São Paulo: Ática, 2005.

_____. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental.** São Paulo: Campinas, 2006.

MORORÓ, Leila Pio. Contexto e Dificuldades da Implantação do Plano na Bahia . **XVI ENDIP-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino-UNICAMP-Campinas2012.**

LOBO, Ana Paula. Políticas públicas para educação infantil: uma releitura na legislação brasileira. In: VASCONCELLOS, Vera. (org.) **Educação da infância: história e política.** 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011.

MELLO, Suely Amaral. **A Educação da criança de 0 a 3 anos.** Texto didático. Departamento de Didática. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Marília – Universidade Estadual Julio Mesquita Filho. UNESP – Campus Marília – 2000.

OLIVEIRA, Zilma M. Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, M. SARMENTO, M. J. **As crianças – contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho – Portugal, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Políticas de educação infantil e avaliação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2013.

_____. Educação Infantil, educar e cuidar e a atuação profissional. **Infância na ciranda da educação**. Revista nº03, novembro de 1997.

UNIVERSIDADE do Sudoeste da Bahia (UESB), **Relatório das Atividades Desenvolvidas pelo PARFOR/UESB/Vitória da Conquista**, 2014.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO ENQUANTO PRÁTICA DOCENTE INTEGRADORA COM A COMUNIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFBA - CAMPUS CAMAÇARI

Édila Rodrigues Rocha Barreto¹⁵⁰

Eneida Santana Baumann¹⁵¹

Tereza Kelly Gomes Carneiro¹⁵²

Resumo

O artigo tem por objetivo relatar a experiência do Instituto Federal da Bahia (IFBA) com a prática do estágio por meio de ações conjuntas com a extensão universitária. Tal experiência se deu através da vivência dos alunos¹⁵³ da disciplina Estágio Supervisionado II do Curso de Licenciatura em Matemática – IFBA Campus Camaçari com o projeto “Matemática para o mercado de trabalho”, destinado aos moradores do município de Camaçari-Ba, estabelecendo a discussão da função do estágio supervisionado e da formação docente mediante o cumprimento da missão institucional com a comunidade.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Extensão Universitária. Prática Docente. Licenciatura.

INTRODUÇÃO

As mudanças no cenário educacional forçaram as antigas escolas técnicas, hoje Institutos Federais, a desenvolverem novas concepções do estágio supervisionado enquanto prática de formação do seu corpo estudantil. A ampliação das exigências do mercado profissional colabora para esse eterno reinventar-se do profissional que acaba de ser inserido no mundo do trabalho. Emerge dessa percepção a necessidade de conhecer e criar novos espaços de atuação para os futuros profissionais.

No campo de atuação dos profissionais da Educação, os espaços formais são sempre os primeiros cenários observados para a prática do estágio supervisionado, o que nem sempre apresenta todas as multipotencialidades que o futuro educador precisa conhecer para edificar sua carreira docente. Conhecer e atuar em espaços não formais capacita-os para estabelecer articulações entre o ensino, a investigação e a comunidade.

A extensão universitária é uma opção de desenvolvimento de espaços não formais para a prática profissional. As ações extensionistas interligadas a prática do estágio

¹⁵⁰ edilarocharh@gmail.com

¹⁵¹ eneidabaumann@gmail.com

¹⁵² terezakelly1@gmail.com

¹⁵³ Os alunos do IFBA serão identificados como licenciandos para facilitar a distinção com os alunos do curso.

supervisionado ampliam a área de atuação do futuro educador que seriam regularmente as escolas particulares, municipais e estaduais, para as praças, associações de moradores e/ou espaços de vivência da comunidade.

Esta possibilidade transforma a arte da docência através da metodologia de atuação em uma sociedade plural e ativa, onde múltiplos saberes, contextos socioeconômicos e histórias de vida são fundamentais.

Com este pensamento, o presente artigo tem por objetivo apresentar a experiência da prática do estágio supervisionado articulada a extensão universitária realizado pelos licenciandos do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) - Campus Camaçari, no ano 2016. Ressaltam-se os impactos de atuar em uma sala de aula plural e inovadora, a partir do projeto de extensão “Matemática para o mercado de trabalho”, realizado por 09 (nove) licenciandos e que atendeu 80 (oitenta) membros da comunidade no município de Camaçari, no período de 04 (quatro) meses.

A FORMAÇÃO DO CIDADÃO HISTÓRICO-CRÍTICO ATRAVÉS DO ESTÁGIO: UM DIÁLOGO COM A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.

O IFBA possui como missão institucional “promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país”¹⁵⁴. Ao longo dos seus 106 anos o Instituto, que já possuiu o título de Escola Técnica (ETBahia) e Centro Federal de Educação e Tecnologia(CEFET-BA), prioriza a formação do seu educando para atuação profissional articulada com saberes e competências que estão para além da sala de aula e laboratórios técnicos. A formação humana, social e contextualizada é referencial para a boa formação do profissional egresso do IFBA.

Compreendendo que a formação crítica dá-se por meio dos suportes que são ofertados ao educando, o Instituto promove aos balizadores que compõem o seu tripé (Ensino, Pesquisa e Extensão) estrutura e diretrizes capazes de estabelecer diálogos entre si.

No que se refere ao estágio supervisionado, em destaque para os cursos de Licenciatura, como etapa de formação que compete ao Ensino, é importante refletir sobre o que diz Pimenta (2001, p.73)

¹⁵⁴ <http://www.ifba.edu.br/instituicao/missao.htm>

Uma oportunidade de refletir sobre a teoria e pensar dialeticamente a prática são nas aulas de Prática de Ensino, onde as experiências de estágio são expostas e refletidas coletivamente, ultrapassando o senso comum pedagógico e buscando resolver soluções. Esse é o momento de conciliar teoria e prática, tendo como objetivo “formar um educador como profissional competente técnico, científico, pedagógico e politicamente, cujo compromisso é com os interesses da maioria da população”.

Corroborando com a autora, destacamos o *hiperlink* com a Pesquisa ao afirmar “ultrapassando o senso comum pedagógico e buscando resolver soluções”, tendo em vista que o fazer científico segue em investigação constante por soluções e aportes que ultrapassem o senso comum da sociedade e colaborem para um desenvolvimento socioeconômico melhor do país.

Pimenta (2004, p. 99) segue alicerçando o estágio supervisionado, desta vez, no que se refere à Extensão ao afirmar que “o estágio pode ser considerado como uma oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional”. Além do que pondera a autora, Vasquez (1968, p. 206) afirma que

O aluno/estagiário [deve] apropriar-se de instrumentais teóricos e metodológicos para compreender o sistema educacional e fazer uma futura reflexão: a teoria pode contribuir para a transformação do mundo, mas para isso tem que sair de si mesmo e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com atos reais, efetivos, tal transformação.

Através destas afirmações pode-se pensar o estágio como uma possibilidade de ampliação do extencionista, tendo em vista que o papel da extensão universitária é ser um instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. (FORPROEX, 2011, p. 10).

O PROJETO “MATEMÁTICA PARA O MERCADO DE TRABALHO” – METODOLOGIA

Como afirmamos anteriormente o estágio é parte indispensável do processo de formação em licenciatura. Segundo o regimento interno do IFBA - Campus Camaçari, o estágio deve ocorrer em escolas públicas no Município de Camaçari e obedecer ao calendário

acadêmico da instituição, sendo as atividades iniciadas e finalizadas dentro do semestre em que o licenciando esteja regularmente matriculado.

Segundo tal regimento cabe aos licenciandos buscar a escola onde realizará o estágio. Assim, em março de 2016, início do semestre letivo no IFBA, os licenciandos foram às escolas públicas do município para articular a realização de suas atividades. Neste período a rede municipal de educação passava por um processo de paralisação.

Com a efetivação do processo de greve, levantou-se a ideia de ser proposto algo diferente, tal como o estágio em escola particular ou ofertar um curso dentro da própria instituição, de revisão dos conteúdos do ensino fundamental, pois assim os licenciandos da disciplina Estágio 2 poderiam realizar a regência. Como essas alternativas poderiam caracterizar uma atividade de extensão, a coordenação de extensão do IFBA - Campus Camaçari foi convidada a participar também da reunião. Foi exposta a mesma a situação e quais eram as alternativas que estavam sendo propostas.

A coordenação de extensão apresentou as regras da extensão e todos os trabalhos que são desenvolvidos pelo setor junto à comunidade camaçariense. E destacou em especial uma articulação existente com a Secretaria Municipal da Mulher, do Município de Camaçari (SEMU)¹⁵⁵, na realização do Programa Mulheres Mil¹⁵⁶, que tem como público alvo mulheres de baixa renda, que são vítimas de violência e muitas possuem baixa escolaridade. Todos os presentes viram neste programa a oportunidade perfeita para realização da regência por parte dos licenciandos, através da oferta de um curso de matemática com conteúdo do ensino fundamental. Tendo todos concordado com essa alternativa, foi elaborada uma proposta pela coordenação de extensão que ampliou o eixo de ação da proposta, não contemplando apenas para as mulheres atendidas pela SEMU como também incluiu como público alvo os maridos, irmãos e filhos dessas mulheres. A Secretaria da Mulher prontamente aceitou o convite e apoiou a execução do projeto disponibilizando o local de realização do curso e providenciando todo o processo de divulgação e mobilização da população para inscrição.

A iniciativa de realizar um curso de extensão em parceria com o município foi levada aos licenciandos pela professora da disciplina e pela coordenação de extensão. Os licenciandos aprovaram a ideia e o projeto foi iniciado.

A primeira etapa do trabalho foi definir o conteúdo que seria abordado no curso, uma vez que o conteúdo do ensino fundamental é extenso e não se teria tempo hábil para revisar

¹⁵⁵ http://www.camacari.ba.gov.br/portal/detalhe_noticia.php?cod_noticia=21612

¹⁵⁶ <http://mulheresmil.mec.gov.br/>

tudo. Com a participação dos licenciando foi definido que seria um curso de revisão dos conteúdos do ensino fundamental com enfoque as principais funções matemáticas utilizadas no mercado de trabalho em atividades como comércio e serviços. Desta maneira chegou-se a estruturação do projeto de extensão “Matemática para o mercado de trabalho” com carga horária de 45 horas/aulas e 20 participantes por turma.

Com base nos conteúdos definidos, os licenciandos ficaram responsáveis por elaborarem o plano do curso, os planos de aula e os exercícios a serem utilizados considerando 12 (doze) encontros durante os meses de abril, maio e junho.

É importante ressaltar que todo o material produzido pelos licenciandos, antes de serem efetivados nos momentos de regência, precisavam ser enviados para professora responsável pela disciplina de estágio 2, para que o mesmo fosse apreciado e aprovado, e se necessário readequado.

A definição dos dias e horários de oferta do curso foi estruturada em função da disponibilidade apresentada pelos licenciandos, de forma, a melhor adequar a proposta as atividades pessoais de cada um e com isso não comprometer aos que possuem vínculo empregatício e outras atividades (Figura 1). Foi possível assim ofertar 04 (quatro) turmas do curso, sendo duas turmas nos dias de segunda-feira no horário de 18h30 às 20h30, uma nos dias de terça-feira no horário de 14h00 às 17h30 e uma nos dias de quinta, também no horário de 14h00 às 17h30. As turmas de segunda e quinta tiveram suas aulas em salas cedidas pela instituição parceira da prefeitura - Cidade do Saber¹⁵⁷ e a turma de terça no Centro de Referência na Atenção a Mulher Yolanda Pires – SEMU (figura 2).

¹⁵⁷ <http://www.cidadedosaber.org.br/>

Distribuição de horários e definição de conteúdos. Centro de Referência na Atenção a Mulher Yolanda Pires – Camaçari, Bahia



Figura 1



Figura 2

Fonte: Figura 1 e 2 – Acervo fotográfico do Projeto Matemática para o mercado de trabalho

Como suporte pedagógico foi utilizado o *Moodle* do IFBA, onde os licenciandos postaram ao longo do semestre todo o material produzido para o curso (planos de aula, material didático e lista de exercícios) e os relatos de cada dia de regência. O *Moodle* também foi utilizado para que a professora da disciplina apresentasse as orientações e encaminhamentos da disciplina e suas avaliações dos relatos da regência.

No dia 18 de abril de 2016 iniciou-se o projeto com a aula inaugural sendo na Cidade do Saber. A aula foi seguida de uma aplicação diagnóstica para definição do roteiro a seguir pelos licenciandos ao longo do curso.

Durante toda realização do projeto o enfoque na utilização da matemática como uma fonte de saber para utilização no dia-a-dia era a premissa mestra. Para incutir essa prática do saber matemático, os licenciandos recorreram a instrumentos lúdicos, jogos, e referências da vivência dos alunos, que foram mapeadas no diagnóstico inicial. Como observados nas figuras 3 e 4 as turmas possuíam características pontuais como já esperadas no projeto. Uma turma involuntariamente foi composta por apenas mulheres vinculadas ao Programa Mulheres Mil – SEMU e as outras turmas 90% eram compostas por maridos, filhos, filhas e irmãos dessas mulheres.

Figura 3 – Turma de filhos, maridos e irmãos



Figura 4 – Turma das mulheres atendidas pelo



Programa Mulheres Mil

Fonte: Figura 3 e 4 – Acervo fotográfico do Projeto Matemática para o mercado de trabalho

O projeto “Matemática para o mercado de trabalho” surgiu como uma solução para um problema, e possibilitou a criação de novos desafios para os licenciandos, que até então nunca tinha exercido a prática docente em uma turma multisseriada, com histórias de vida distintas e principalmente com objetivos profissionais tão particulares.

Outro desafio para os licenciandos foi enfrentar a evasão, tão comum em cursos de curta duração gratuitos. O combate à evasão desafiou os educadores/estagiários no processo de inovação e interação constante com a turma.

O aproveitamento positivo do projeto pode ser identificado tanto na fala dos licenciandos quanto nas afirmações dos participantes como exclamou o participante Vandério Junior (32 anos, desempregado) “*Aprendi nesses dias de aulas coisas que nunca tinha aprendido na escola, adorei a forma de passar o conhecimento dos professores, e gostaria*

que a instituição ofertasse outros cursos como este!”. A aluna Edleusa Souza (58 anos, autônoma) disse: *“Esse é o primeiro de muitos cursos que ainda quero fazer, esse curso abriu minha cabeça para voltar a estudar, aprendi que até mesmo quando conto meus quilos de açúcar estou fazendo matemática.”*

Relatos como estes foram diversos e emocionantes na culminância da certificação dos concluintes (Figura 5) realizada no último dia 30 de junho de 2016.

Figura 5 – Certificação



Fonte: Acervo fotográfico do Projeto Matemática para o mercado de trabalho

“Não vejo mais nenhum estagiário nessa equipe, vejo apenas professores, excelentes professores!” Vanessa Garido (19 anos, estudante)

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO VIÉS DA EXTENSÃO: O OLHAR DO ESTAGIÁRIO/LICENCIANDO

Para compreensão do real impacto dessa iniciativa inovadora para a instituição, da realização do estágio supervisionado em articulação com a extensão universitária, era fundamental estabelecer o diálogo com o executor direto do projeto.

Por este motivo foi aplicado um questionário digital a todos os licenciandos que participaram do Projeto “Matemática para o mercado de trabalho”. Para tanto foram elaboradas nove (9) questões com base no Estágio realizado por eles sob supervisão da Supervisora do Estágio e da Coordenação de Extensão do IFBA - Campus Camaçari.

A primeira pergunta está relacionada à experiência do aluno em ter realizado estágio ou algum trabalho docente em escola convencional e 100% deles, ou seja, todos já haviam experienciado à docência apenas em escola convencional.

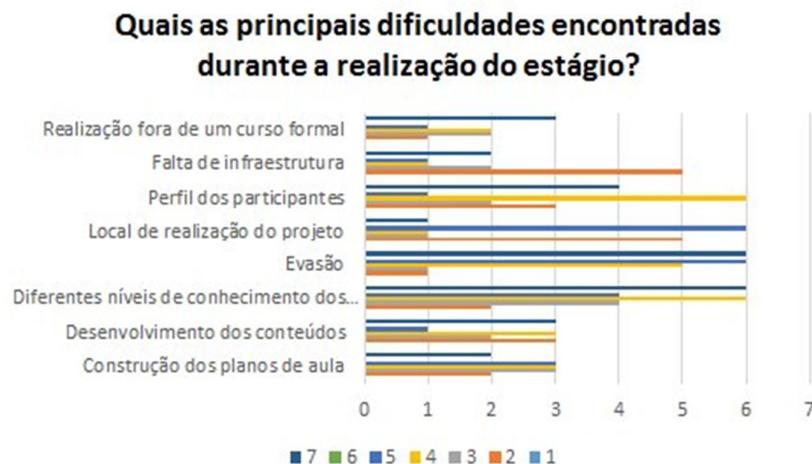
Ao serem perguntados se eles entendiam ser fundamental ou não o estágio supervisionado para sua formação de docente, 80% entendem que sim, enquanto que apenas 20% não seguiram com esse mesmo entendimento. Os licenciandos que entendem como sendo fundamental para sua formação o estágio declararam que tal atividade: permite a eles trabalhar em diferentes níveis de ensino e com a pluralidade de pessoas e de níveis de aprendizagem; que o estágio é o período que se coloca em prática todo conhecimento teórico adquirido ao longo do curso; e também é o momento de adquirir experiência que será útil futuramente para quando estiver atuando como educador para se sentir mais seguro. Além de ser um momento de reafirmação da escolha pela docência. Os 20% que não entendem o estágio como fundamental declararam que é apenas necessário, mas não suficiente.

Dentre os entrevistados, 60% declararam que a diferença de público alvo vivenciada no projeto, contribuiu para melhorar a sua autonomia, e que por isso, consideraram terem tido ânimo para estagiar neste projeto, principalmente considerando que o estágio convencional não cria motivação, nesta perspectiva de desenvolvimento da autonomia. Isso porque a escolha dos conteúdos foram realizadas pelos licenciandos, além de serem responsáveis para adaptar os conteúdos em função do desenvolvimento da aula.

Ao serem questionados sobre as experiências vividas no "Projeto Matemática para o mercado de trabalho", foi pedido para que eles enumerassem por ordem de importância quais dessas vivências contribuíram para sua formação. Foi colocado em destaque como de maior importância, a experiência de estar em contato com os diferentes perfis do alunado. Em segundo lugar se destacou que as experiências sobre o desenvolvimento dos planos de aulas, a articulação dos conteúdos como históricos de vida dos participantes também são mais importantes no momento da realização estágio. O aperfeiçoamento de oratória, a criação de estratégias para lidar com a evasão e a articulação no trabalho compartilhado foram fatores que não se destacaram.

Outro ponto interessante apresentado foram as principais dificuldades encontradas por eles durante a realização do estágio. Para isto foi pedido para que enumerassem por ordem de importância, tais dificuldades, como podemos observar na figura 6:

Figura 6 - Dificuldades encontrada

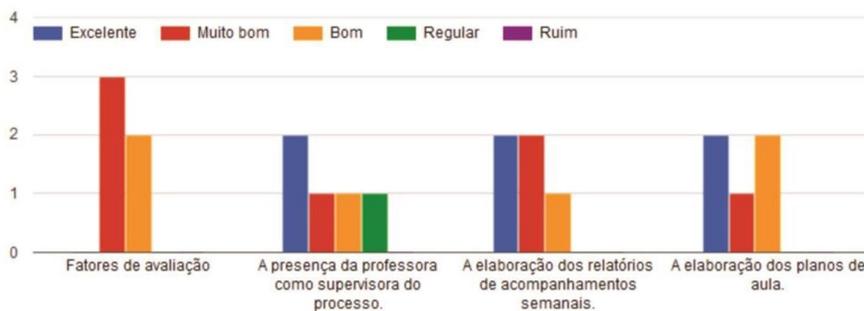


Fonte: Avaliação dos licenciandos em relação ao desenvolvimento das atividades do estágio supervisionado

Solicitou-se, também, aos licenciandos que dimensionassem o impacto de itens relativos ao desenvolvimento do projeto: fatores de avaliação de desempenho (método de avaliação), presença da professora da disciplina nos momentos de regência, elaboração dos relatórios semanais, elaboração dos planos de aula. É importante ressaltar que nenhum dos itens foi avaliado como ruim e destaca-se a elaboração dos planos de aula como avaliada de forma positiva pelos licenciandos.

Figura 7 - Impactos

Ao longo do desenvolvimento do projeto, dimensione o impacto dos seguintes fatores:



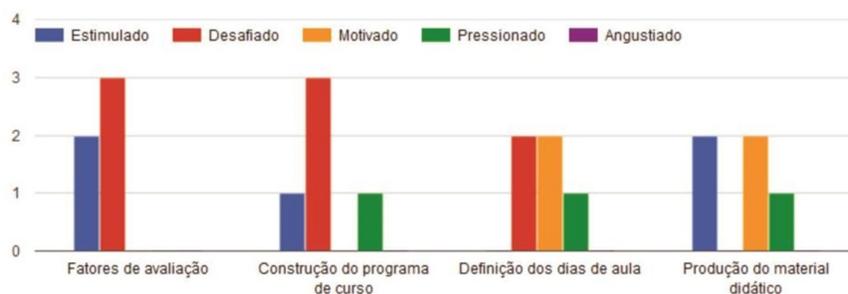
Fonte: Avaliação dos licenciandos em relação ao desenvolvimento das atividades do estágio supervisionado

Com relação à classificação da experiência de estagiar em um projeto direcionado à comunidade, 80% dos licenciandos responderem como excelente e 20% muito bom.

Seguindo com os questionamentos, ao serem perguntados como se sentiram ao participar das atividades desenvolvidas ao longo do projeto, os licenciandos tiveram que atribuir notas de 0 a 5, para cada sentimento relacionado a uma atividade, como pode ser identificado na figura 8. O desafio foi a motriz condutora para a maioria dos participantes.

Figura 8 - Sentimento ao participar das atividades

Como você se sentiu ao participar das atividades desenvolvidas ao longo do projeto. Atribua nota de 0 a 5.



Fonte: Avaliação dos licenciandos em relação ao desenvolvimento das atividades do estágio supervisionado

Na última pergunta do questionário, foi pedido para que cada um dos licenciandos fizesse um relato de avaliação do projeto “Projeto Matemática para o mercado de trabalho”. Um dos licenciandos respondeu que o projeto como um todo foi muito bom e que deveria se prolongar por muito mais tempo ou que outros projetos similares pudessem ser realizados no IFBA e que fossem voltados também para a comunidade externa à instituição. Ele considerou que a parceria entre a coordenadora e a supervisora na elaboração desse projeto foi muito boa e que quando precisou da coordenadora, ela sempre esteve à disposição. Ele agradeceu a todos que participaram do projeto pela oportunidade de se desenvolver como professor e melhor como ser humano, terminando o relato com a seguinte declaração “*Olho para trás e verifico que hoje me sinto mais corajoso e me vejo mais capaz para enfrentar os desafios da profissão*”.

Em um novo relato, o aluno descreveu que o projeto foi uma experiência muito boa e rica em conhecimento e de evolução ao longo do projeto que apesar de encontrar alguns obstáculos, como na construção de um curso, na preparação de materiais, nos diferentes níveis de conhecimentos dos alunos, tudo corroborou para a construção do conhecimento.

Outro aluno considerou o projeto bem prazeroso e construtivo no final, ainda que tivesse acreditado que seria bem desgastante no início do trabalho. E fez a seguinte declaração: “*É muito gratificante quando a gente dá uma aula ou passa uma atividade e você sente que os alunos gostaram, foi essa sensação que o projeto me proporcionou*”.

Já outro discente parabeniza a articulação entre a coordenadora do Curso de Extensão e a supervisora de Estágio pela iniciativa e aconselha que deem continuidade do projeto em outras turmas para que seja uma experiência exitosa assim como foi para ele. Que, apesar de ter estagiado anteriormente em uma turma convencional, a experiência do projeto foi mais prazerosa e construtiva.

Como último relato do questionário, o estagiário considera que a experiência de vivenciar uma sala de aula, fora de uma escola convencional deve ser repensado como uma maneira de formar profissionais com essa qualidade para ajudar a cidade, o estado e o país na busca de uma educação pública de qualidade para todos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Refletir a experiência do projeto de extensão abre um leque de possibilidades de atuação para as práxis docentes. Consideramos que a iniciativa finalizou suas atividades com pontos positivos para formação do licenciado, enquanto futuro docente que terá que lidar com as diversas implicações do mercado de trabalho, em seu cenário formal e/ou informal. Além disto, a experiência provocou no docente o pensamento de cenários inovadores de atuação.

A prática do estágio supervisionado junto à comunidade amplia a relação instituição - sociedade e re(significa) a identidade do profissional de educação egresso das licenciaturas ofertadas pelos Institutos Federais.

Fomentar o diálogo do estágio supervisionado em um contexto contemporâneo, social e inovador foi a grande missão do projeto “Matemática para o mercado de trabalho”. Pretende-se que a discussões aqui iniciadas sirvam de amparo para novas provocações quanto a formação e atuação do licenciado.

REFERÊNCIAS

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária, Brasília**, 2011. 41p.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **O estágio e à docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS JR, V.; SOUZA,E; GARIDO,V. **Projeto Matemática para o mercado de trabalho**: depoimentos. [30 de junho de 2016]. Camaçari, Bahia. Entrevista concedida a Eneida Baumann.

VASQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

O MONITORAMENTO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE SALVADOR/BA.

Leandro Gileno Militão Nascimento¹⁵⁸

Resumo

O presente artigo surge do interesse em discutir e refletir sobre o monitoramento dos programas de formação do gestor escolar no município de Salvador. Atualmente existem muitos programas que formam gestores e que tem como objetivo contribuir com a formação desses profissionais, aprimorando e compreendendo os saberes aplicados à prática do cotidiano da gestão. Percebemos que não é comum a existência de ações que monitorem e acompanhem o desenvolvimento das formações dos gestores no município de Salvador/BA. Nesse sentido notamos que o sistema de ensino não têm resultados e repercussões das formações na prática do gestor escolar. Assim sendo, este artigo tem a intenção de promover reflexões acerca da importância do monitoramento das políticas de formação de gestores escolares, contribuindo com a formação do gestor e para um repensar os programas de formação.

Palavras chaves: Políticas Públicas. Formação do Gestor. Monitoramento.

INTRODUÇÃO

O termo monitoramento na área da educação é recente e bastante usado no campo da Administração. Já na educação pouco tem se falado em monitoramento a programas educacionais. Segundo Lück (2009) a grande escassez de referências bibliográficas sobre monitoramento e avaliação em relação à educação brasileira é um indicador da desconsideração dessa fundamental dimensão da gestão educacional.

Nesse sentido o termo monitoramento é visto por muitos como fiscalização, como participação apenas de pessoas externas ao processo, numa dinâmica verticalizada, com práticas autoritárias. Talvez até quem estivesse à frente do monitoramento tenha usado esse instrumento de forma autoritária e centralizadora, passando a imagem dessa ação de forma errônea. Por isso fizemos um esforço para buscar conceitos sobre esse termo. Nesse artigo vamos entender monitoramento como processo sistemático e contínuo de acompanhamento de fenômenos e processos, eventos e situações específicas, cujas condições deseja-se identificar, avaliar, verificar as condições presentes e projetar situações futuras. Esse conceito é de Bobbio (1993) e vamos utilizá-lo para basear nosso estudo.

Nesse cenário também trazemos Lück (2013), afirmando que o monitoramento é uma atividade inerente à gestão e realizada de forma contínua, sistemática e regular, visando a

¹⁵⁸ Universidade do Estado da Bahia. leogmascimento@gmail.com

determinar em que medida a implementação do plano ou projeto está sendo feita de acordo com o planejado e com as melhores possibilidades para a realização dos objetivos propostos.

É salutar trazer a contribuição da Declaração de Dakar¹⁵⁹ (2000) neste sentido. Esse documento traz explicitamente que o monitoramento é uma ferramenta estratégica e importante para a gestão como forma de alcançar os objetivos da “Educação para Todos”. Seus objetivos nesta Declaração são:

- [...]
 - assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação;
 - desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar resposta e de prestar contas;
 - [...]
 - monitorar sistematicamente o progresso no alcance dos objetivos e estratégias de Educação para Todos nos âmbitos internacional, regional e nacional;
 - [...]
- (DAKAR, 2000)

Percebemos que o monitoramento é uma opção de destaque para a educação. Ele permite que se acumule informações importantes para acompanhamento, avaliação e formulação de políticas públicas educacionais. Segundo Gomes (2012), “Essa é uma das razões para que sejam desenvolvidos no País mecanismos e condições técnicas para se monitorar a educação, estando associados a processos internos e externos contemporâneos” (p.78).

No município de Salvador, no ano de 2013, na gestão do Secretário de Educação Guilherme Bellitani, passou a se falar em monitoramento na gestão escolar e em alguns programas da educação básica da rede municipal de ensino. Sobre a gestão escolar não foi adiante, hoje existe um monitoramento na Educação Infantil com os Indicadores da Qualidade da Educação Infantil e na Educação Fundamental I, com o projeto chamado Nossa Rede que é coordenado pelo Instituto Chapada de Educação e Pesquisa - ICEP. Acreditamos que o monitoramento é responsável por um processo sistemático que acompanha a evolução de indicadores, podendo acumular informações úteis para a gestão e para a formulação de políticas educacionais.

¹⁵⁹ Reunião em Dakar no mês de abril de 2000, participantes da Cúpula Mundial de Educação, comprometem a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade.

UM POUCO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR/BA

A rede de ensino de Salvador/BA é composta de 440 escolas, com mais de 7000 professores e 143.173 alunos. A rede de ensino é dividida em 10 Regionais e cada regional comporta determinadas escolas como podemos ver.

Educação em números / escolas

REGIONAL	QUANTIDADE
CENTRO	45
CIDADE BAIXA	28
SAO CAETANO	40
LIBERDADE	28
ORLA	41
ITAPUA	53
CABULA	48
PIRAJA	36
SUBURBIO I	41

CAJAZEIRAS	46
SUBURBIO II	34
TOTAL	440
ANO DE REFERÊNCIA: 2016 ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO: 10/06/2016 ÀS 21:50	

Fonte: <http://educacao.salvador.ba.gov.br>

A Secretaria de Educação apresenta as modalidades de ensino e em seus documentos está afirmado que a Educação Básica tem o objetivo de desenvolver o educando para o exercício da cidadania, instrumentalizando-o para o mundo do trabalho e para o prosseguimento dos estudos e é composta de duas etapas:

- **Educação Infantil** - É oferecida em creches e pré-escolas e atende crianças de 0 a 5 anos. A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e visa o desenvolvimento integral e integrado da criança.
- **Ensino Fundamental** - Tem duração mínima de nove anos e a finalidade de proporcionar o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem, considerando a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências básicas necessárias na formação de atitudes de valores intrínsecos ao exercício da cidadania. O Ensino Fundamental é composto por:

Anos Iniciais (compreende dois ciclos)

- Ciclo de Aprendizagem I com duração mínima de três anos;
- - Ciclo de Aprendizagem II com duração mínima de dois anos.

Anos Finais (compreende quatro anos).

Educação de Jovens e Adultos - A Educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade de ensino, compreende os processos educativos, vivenciados pelos sujeitos, educandos, em contextos formativos e de trabalho nos diferentes espaços e tempos humanos ao longo da vida.

A implantação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no sistema municipal de ensino de Salvador está regulamentada pela Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 41, de 10 de dezembro de 2013, seguindo a Instrução Normativa estabelecida pela Portaria nº 003, de 07 de janeiro de 2014 e a matriz curricular da Portaria nº 251, de 07 de julho de 2015. A Educação de Jovens e Adultos está organizada da seguinte forma:

EJA I – 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos – é constituída de Tempo de Aprendizagem I (TAP I); Tempo de Aprendizagem II (TAP II); e Tempo de Aprendizagem III (TAP III), com duração total de 2.400 horas, em três anos, com períodos de 200 dias letivos cada.

EJA II – 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos – é constituída de Tempo de Aprendizagem IV (TAP IV) e Tempo de Aprendizagem V (TAP V), com duração total de 2.000 horas, em dois anos, com períodos de 200 dias letivos cada.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

No ano de 2015 desenvolvemos uma pesquisa realizada no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão Educacional e Formação de Gestores - NUGEF, grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação, e o Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sobre a Formação do Gestor Escolar. A pesquisa teve como objetivo analisar um programa de formação para gestores escolares oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador -BA (SMED), bem como apresentar contribuições e proposições a partir das fragilidades identificadas, além de observar os aspectos favorável do referido curso.

Nessa pesquisa encontramos dezessete cursos de formação de gestores escolares, sendo oito na Bahia, incluindo o curso de gestão promovido pela SMED. Freitas (2009) afirma que, nesses programas, o foco é aumentar a qualificação do gestor para fazer frente às demandas e aumentar a competência e a racionalidade gestora, poder de decisão e a capacidade de mobilizar as comunidades escolar e local em prol da melhoria dos processos e resultados educacionais.

Nesse sentido, Lück (2000) apresenta algumas limitações que existem nessas formações e que não contribuem para a formação do gestor escolar: Programas pautados em

generalizações, distanciamento entre teoria e prática, descontextualização dos conteúdos, enfoque no indivíduo, métodos de transmissão de conhecimentos.

Nos âmbitos institucional e local, a formação inicial de gestores promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), de 2006 a 2014, se restringe a um curso de gestão escolar com carga horária de 80 horas nos anos de 2006 e 2009; já no ano de 2014 esse curso passou a ter uma carga horária 40 horas, na modalidade de Ensino a Distância (EaD). Esse curso é realizado a cada três anos e se caracteriza como um dos requisitos para ser gestor escolar.

O referido curso tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento das competências básicas para o exercício efetivo das funções de diretor e vice-diretor, para sua atuação nas unidades escolares da rede municipal de ensino (Módulo I - Curso de gestão, 2006).

O curso de gestão escolar é uma exigência da Lei Complementar Municipal 036/2004, art. 35, e tem como objetivo proporcionar a seus participantes conhecimentos básicos para administrar uma instituição pública de ensino, de forma a criar um perfil de gestão para as escolas da Rede Pública Municipal de Ensino do Salvador.

É no curso de gestão escolar que o profissional da educação de Salvador torna-se gestor de escola, sendo “preparado”, “formado” para atuar na gestão escolar. Vale lembrar que esse curso não tem continuidade durante o mandato do gestor e também não há um acompanhamento da prática desse profissional como forma contribuir para a gestão escolar.

Destacamos também os programas de formação – Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública e Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO) – os quais também fazem parte das políticas de formação de gestores da rede municipal. Esses programas têm o intuito de fortalecer a gestão escolar de forma democrática, participativa, reforçando também os valores e as atitudes no desenvolvimento das funções de gestor escolar.

Nesse contexto, os gestores também participam de reuniões esporádicas e pontuais para falar sobre Censo Escolar, Matrícula, Conselho Escolar, Inclusão, entre outras temáticas. Embora não seja o ideal, isso contribui também para a formação dos gestores escolares.

No ano de 2010, como forma de dar continuidade à formação dos gestores da rede municipal de ensino de Salvador, foi desenvolvido o Programa de Formação e Desenvolvimento de Competências para Gestores Escolares e Educadores, com a carga horária de 104 horas, na modalidade presencial, promovido pela SMED.

O objetivo desse programa foi aprimorar as competências consideradas essenciais à função de gestão, assim, como desenvolver o conhecimento sobre melhores práticas de gestão escolar, aliado aos modelos mais modernos de educação e desenvolvimento pessoal (SECULT, 2010).

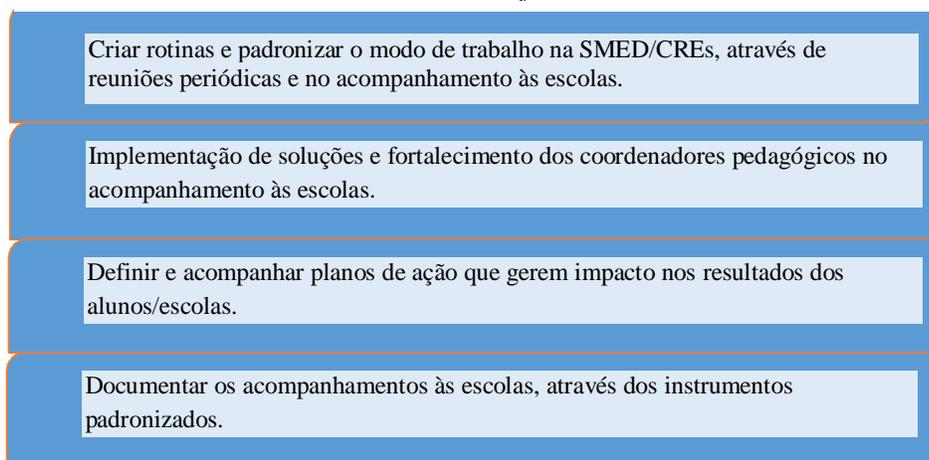
Nascimento (2015) destaca que as políticas de formação do gestor escolar no município de Salvador/BA não têm resultados comprovados da atuação dos gestores escolares na prática depois que eles participam da formação nesses programas. Não se tem resultados do impacto dessas formações no sistema de ensino. Nesse cenário percebemos a importância do monitoramento a esses programas como forma de acompanhar e avaliar todo processo contribuindo para um acompanhamento regular e sistêmico com vista ao aprimoramento das políticas públicas de formação de gestores.

O MONITORAMENTO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE GESTORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR/BA

Na nossa pesquisa, desde o início, quando ainda estava na fase do pré-projeto, observou-se a necessidade de um modelo de gestão, de acompanhamento, a ser implantado pela SMED, a fim de acompanhar e subsidiar os gestores no processo educacional e todos aqueles que tomam decisão políticas frente a esses programas, contribuindo com a correção das falhas e fragilidades, o enfrentamento dos desafios e das dificuldades encontradas e o aproveitamento das experiências exitosas na gestão escolar e nos programas

Nesse contexto, os gestores escolares da rede municipal de Salvador/BA no ano de 2013 foram convocados para conhecer um novo programa de acompanhamento da gestão escolar oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador-BA, intitulado como Modelo de Gestão, e cujos objetivos são elencados na figura.

Modelo de Gestão - objetivos



Fonte: Slide de apresentação do programa na CRE Cabula

Para a criação do programa de acompanhamento da gestão escolar, houve a participação da empresa de consultoria Mckinsey & Company, que realizou o trabalho do início de outubro de 2013 até junho de 2014.

O quadro que apresentamos contextualiza todo o processo de elaboração e desenvolvimento do programa na rede municipal de Salvador-BA.

Contexto do Programa Modelo de Gestão Escolar

Diagnóstico da Organização out.- 2013	Desenho de soluções para áreas prioritárias dez. - 2013	Detalhamento do plano de implementação jan/fev. - 2014	Produtos finais
<p>Elaboração de pesquisa de saúde organizacional;</p> <p>Realização de entrevistas e grupos de trabalho para refinamento do diagnóstico.</p>	<p>Avaliação e desenho de soluções;</p> <p>Identificação de melhores práticas de soluções.</p>	<p>Detalhamento das atividades para implementação de cada intervenção;</p> <p>Definição do cronograma e responsáveis;</p> <p>Plano de implementação.</p>	<p>Diagnóstico da estrutura, papéis e interfaces;</p> <p>Mapeamento das principais barreiras para execução do plano estratégico;</p> <p>Recomendações de alterações na estrutura e governança, forma de organização, rotinas, gerenciamento e controle;</p> <p>Plano de implementação das recomendações;</p> <p>Pilotos desenvolvidos;</p> <p>Iniciativas parcialmente implementadas na Secretaria;</p> <p>Padronização de instrumentos;</p> <p>Reuniões CENAP /Equipes CREs;</p> <p>Iniciativas parcialmente implementadas na SMED/Painel de Controle</p>

Elaborado pelo autor.

Fonte: Slide de apresentação do Programa Modelo de Gestão

O quadro apresenta uma síntese sobre o Modelo de Gestão, oferecendo uma visão sobre a implementação e o desenvolvimento do programa na rede municipal de ensino de Salvador-BA. O programa apresenta alguns indicadores que serão acompanhados, a saber: Desempenho dos alunos, desempenho dos professores, atendimento às escolas. O quadro a seguir mostra de forma mais detalhada como foram pensados esses indicadores.

Modelo de Gestão – Indicadores a serem acompanhados nas escolas

	Percentual de alunos que dominam as habilidades testadas no Programa Salvador
Desempenho dos alunos	Avalia (PROSA); Percentual de alunos alfabetizados no 1º ano do Ensino Fundamental; Nº de matrículas de Ensino Infantil; Nº de matrículas do Ensino Fundamental, em tempo integral; Percentual de infrequência dos educandos;
Desempenho dos professores	Percentual de rotatividade de professores de cada turma; Percentual de assiduidade dos educadores; Percentual de turmas sem professor programado; Percentual de carga horária com programação do professor.
Atendimento às escolas	Tempo médio de atendimento a solicitações de materiais de limpeza; Tempo médio de atendimento a solicitações de materiais de escritório; Tempo médio de atendimento a solicitações de merenda; Tempo médio de atendimento a solicitações de manutenção.

Elaborado pelo autor

Fonte: Slide de apresentação do Modelo de Gestão

Os indicadores serão observados, analisados em reunião na escola, depois na CRE, nas coordenadoras regionais e, por fim, na Secretaria de Educação, com a presença do secretário e da subsecretária de educação e coordenadorias centrais, para tomadas de decisões. A seguir, apresentamos um quadro que traz as habilidades requeridas para atuação no Modelo de Gestão.

Modelo de Gestão – Habilidades requeridas

	Habilidades Requeridas
Entender os indicadores	Entender o objetivo e a lógica por trás de cada indicador. Entender as análises que os indicadores permitem realizar e o conhecimento que podem proporcionar sobre o desempenho da rede.
Analisar e identificar oportunidades de melhoria	Melhorar com base na análise dos resultados; Interpretar, analisar e sintetizar as informações disponibilizadas no painel de controle; Elaborar e verificar hipóteses sobre as informações apresentadas para aprofundar as análises; Identificar e priorizar oportunidades de melhoria.
Definir e acompanhar intervenções	Elaborar planos de ação específicos e acionáveis direcionados à melhoria dos resultados;
	Definir responsáveis e prazos para os planos de ação definidos; Acompanhar, avaliar e monitorar a execução dos planos de ação.
Assumir papel de líder do modelo	Servir como líder da mudança cultural, apoiando a Secretaria na criação de uma cultura de gestão de desempenho; Estimular as equipes a abraçarem novos papéis e responsabilidades, utilizando as alavancas do Modelo de Influência.

Elaborado pelo o autor. Fonte: Slide de apresentação do Modelo de Gestão

Diante dos quadros apresentados sobre o programa Modelo de Gestão, podemos perceber que ele ainda não atinge o que havíamos falado sobre um acompanhamento dos programas de formação de gestores e sobre um acompanhamento dos gestores escolares, tomando como referência as formações desenvolvidas pela SMED. Compreendemos que o Modelo de Gestão pode contribuir também para o que sugerimos como proposta de identificação do problema visando solução. Se observarmos o quadro 22 na terceira linha ele traz uma habilidade que é definir e acompanhar intervenções, portanto acreditamos que o Modelo de Gestão pode contribuir também para o curso de gestão escolar.

Percebemos também que esse modelo é um passo importante em direção a um acompanhamento mais de perto e tão necessário à gestão escolar, por isso não podemos descartar esse modelo de gestão apresentado pela SMED. Trata-se de uma iniciativa importante que, nos parece, contribuirá para a gestão da escola. Atualmente esse plano de gestão foi esquecido, nunca houve uma ação voltada o cumprimento desse plano, apenas ficou no papel, não chegou a ter nenhum desenvolvimento e no município nem se ouve falar nesse plano de ação.

Nesse contexto, podemos observar a importância do monitoramento. Por conta disso entendemos que esse mecanismo é um grande aliado para as políticas educacionais. O município de Salvador/BA assim como tantos outros não tem essa prática de monitoramento dos programas de formação do gestor escolar. O curso de gestão escolar está na sua terceira edição e não se tem um monitoramento, não se sabe nada sobre o desenvolvimento do programa, avanços, retrocessos, pontos positivos, negativos, o que deve ser ajustado, etc. Desenvolvem os programas, mas não tem o cuidado de monitorar para ajustar.

Acreditamos que os programas de formação de gestores teria um grande ganho ao se pensar em um monitoramento que possibilitasse rever ações, melhorias no processo, ajustes, o que está dando certo, o que está inviabilizando o trabalho, analisando, interpretando dados, avaliando continuamente. Isto porque a atividade de gestão na escola requer grande responsabilidade, por promover um contato com diferentes dimensões e, portanto, não possui uma condição fixa em que as ações seguem fórmulas previamente estabelecidas.

O monitoramento dos programas para formação de gestores é de fundamental importância e urge a necessidade dessa prática para avançarmos na qualidade dessas formações, porque, até o momento, não conhecemos os resultados e a efetividade sobre o desenvolvimento desses programas na prática do gestor escolar no município de Salvador/BA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse estudo podemos destacar que essa temática do monitoramento dos programas de formação de gestores é relevante para o campo educacional e para as pesquisas em educação. Embora esse assunto é pouco discutido em educação, temos o interesse de continuar estudando, pesquisando e escrevendo sobre essa temática por acreditar ser um processo que pode promover a ação-reflexão-ação e ainda é um assunto pouco discutido no âmbito dos sistemas municipais de ensino. Percebemos que o monitoramento é uma opção de destaque para a educação. Ele permite que se acumule informações importantes para acompanhamento, avaliação e formulação de políticas públicas educacionais.

Nesse cenário apresentado, fica clara a importância do monitoramento. Por conta disso entendemos que esse mecanismo é um grande aliado para as políticas educacionais. Dessa forma, acreditamos que os programas de formação de gestores teria um grande ganho ao se pensar em um monitoramento que possibilite rever ações, melhorias no processo, ajustes, o que está dando certo, o que está inviabilizando o trabalho, analisando,

interpretando dados, avaliando continuamente. Acreditamos que somente com o fortalecimento de uma cultura de monitoramento, transparência e avaliação dos programas de formação teremos a atuação mais eficaz dos conhecimentos aplicados à prática. Por tudo isso indicamos esse processo do monitoramento para a Secretaria Municipal de Educação de Salvador-BA, para que possa rever os programas de formação de gestores que ela oferece.

Dessa forma, consideramos essa temática de fundamental relevância para a educação, uma temática atual e pertinente no qual observamos que a literatura e as pesquisas vêm trazendo a importância da formação do gestor na organização escolar, mas pouco se fala no monitoramento dos programas que formam esses gestores.

REFERENCIAS

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. 5ª edição. Universidade de Brasília: Brasília. 1993.

DECLARAÇÃO DE DAKAR. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: MAR. 2016.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Gestão da Educação: a formação em serviço como estratégia de melhoria da qualidade do desempenho escolar. In: CUNHA, Maria Couto (Org.). **Gestão Educacional nos municípios**. Salvador: EDUFBA, 2009.

GOMES, Marcia Bueno. **Monitoramento e Gestão no Ensino Fundamental**: Práticas escolares em face das políticas indutoras. Dissertação (Mestrado), Dourados, 2012.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. Heloisa. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloisa; FREITAS, Katia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, nº72 (Gestão Escolar e Formação de Gestores), jun./2000, p.11-34.

NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão. **Políticas Públicas de Formação do Gestor Escolar no município de Salvador**: Uma análise do curso de gestão escolar. Dissertação (Mestrado) Salvador, 2015.

SALVADOR. **Curso de Gestão Escolar**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Módulo I - Gestor Escolar. Salvador, 2006.

_____. SECULT. **Portal oficial**. Disponível em: <secult.salvador.ba.gov.br>.

_____. SMED. **Site oficial da Secretaria Municipal de Educação de Salvador**. Disponível em: <educacao.salvador.ba.gov.br>

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: DOS MARCOS LEGAIS À REALIDADE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Margareth Pinheiro Carvalho¹⁶⁰

Leila Pio Mororo¹⁶¹

Resumo

Considerando o ponto de vista exposto através de entrevista realizada com um dos gestores municipais e da aplicação de questionários a docentes efetivos da rede municipal de ensino, a pesquisa em andamento, na qual este texto se baseia, busca analisar a relação entre a política nacional de formação de professores e a formação continuada desenvolvida no município de Vitória da Conquista - BA. Parte-se do pressuposto de que a formação continuada, mediada pela práxis, tem por escopo promover avanços no trabalho do docente e que, desta forma, ninguém melhor do que os próprios professores para definirem sua formação continuada. Contudo, diante do contexto atual, caracterizado pela reestruturação produtiva de políticas de configuração neoliberal e de reordenamentos no mundo do trabalho, evidencia-se um esvaziamento do trabalho docente através da sobrecarga de atribuições de novas tarefas e, como consequência, uma perda gradual da autonomia pelo professor em relação à sua própria formação. Os dados, ainda em processo de análise, sinalizam haver uma sintonia entre esses pressupostos que permeiam a política brasileira de formação continuada de docentes e as ações desenvolvidas pela secretaria municipal de educação, isto é, há uma predominância da definição verticalizada dos tipos, tempos e conteúdos de formação, cuja finalidade é a de atender as necessidades imediatas da prática em detrimento do desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Formação continuada de Professores. Políticas Educacionais. Política de formação de professores.

INTRODUÇÃO

A relação entre as reformas educacionais que aconteceram no Brasil a partir da década de 1990 no contexto de aprovação da LDB e sua relação com a reconfiguração capitalista no panorama mundial já tem sido exaustivamente discutida. Da mesma forma, a questão da valorização do professor e, dentro desse campo, a formação docente como condição estratégica para se atingir as demais metas¹⁶² para se alcançar uma educação dentro dos padrões de qualidade proposto, também tem sido objeto de estudo e de debate diversos no universo acadêmico.

¹⁶⁰ UESB. pinheirocarvalho2009@bol.com.br

¹⁶¹ Professora Dr^a UESB. lpmororo@yahoo.com.br

¹⁶² Há um primeiro bloco de metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais, um segundo bloco grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília-DF. 2014)

Entretanto, apesar do número considerável de estudos realizados a esse respeito, alguns aspectos dessa realidade, que é contraditória e dinâmica, ainda são impostos pela prática social como passíveis de estudo por não se dar a conhecer logo de imediato. Trata-se, por exemplo, do contexto das políticas públicas de formação continuada de professores, objeto de discussão neste texto.

Tendo como objetivo principal o de investigar a relação entre a política nacional de formação de professores e a formação continuada desenvolvida no município de Vitória da Conquista - BA a partir da visão dos professores e da gestão municipal de ensino, algumas indagações têm guiado o desenvolvimento da pesquisa na qual este texto se baseia, são elas: Qual a política de formação continuada de docentes no país? Qual a visão dos professores e da gestão municipal acerca da política pública de formação continuada de docentes em nível local? Como a gestão municipal de educação avalia a efetivação das políticas públicas de formação continuada de docentes? Sob o ponto de vista da gestão da educação municipal, qual a importância da formação continuada de docentes?

Essas questões conduzem o processo de reflexão e a elaboração do problema da pesquisa, ajudando a encontrar o ponto sobre o qual a pesquisa se debruçaria, delimitando o seu foco. Desta forma, o problema da pesquisa encontrou a seguinte redação final e movimentou todo o processo de investigação: Qual a relação entre a política nacional de formação de professores e a formação continuada desenvolvida no município de Vitória da Conquista - BA a partir da visão da gestão municipal de ensino e dos professores?

Como referencial teórico-metodológico definiu-se pelo materialismo histórico dialético, por se compreender que o objeto de estudo, política de formação continuada de professores no Brasil, exige a análise de sua relação com as contradições do modo de produção atual da história. Parte-se do princípio de que a realidade social constitui uma totalidade histórico-concreta e que as políticas públicas, no caso as políticas direcionadas a formação de professores, são parte dessa totalidade. Dentro desse processo, considera-se que o estudo deve iniciar pelo existente, pelo concreto-dado: “O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade” (MARX, 1983, p. 218). Desta forma, o início da análise parte das determinações gerais do contexto vigente e das categorias envolvidas no fenômeno em estudo. Assim, toma-se a prática social concreta como início e fim. Este estudo apoia-se na teoria, objetivando desvelar a realidade e entender os seus sentidos constitutivos.

Em face disto, para analisarmos o objeto da pesquisa tomamos as categorias teórico-metodológicas do materialismo histórico (trabalho, totalidade, contradição, mediação, historicidade, alienação), assim como algumas categorias de pesquisa que elegemos para guiar o desenvolvimento da pesquisa (educação, políticas públicas, trabalho docente, precarização e intensificação do trabalho docente, empregabilidade, competência,

certificação, qualificação, formação continuada de professores, políticas de formação continuada de professores e autonomia). Tais categorias auxiliam-nos a desenvolvermos uma melhor análise do objeto de estudo e os fenômenos que o compõem, assim como compreendê-los em sua relação com totalidade e, em sua essência, sempre buscando uma aproximação do real.

Como procedimentos de aproximação do objeto de estudo, utilizamos um questionário, o qual foi aplicado a 20 docentes de duas escolas da rede de educação do município e uma entrevista semi-estruturada com um gestor responsável pela coordenação geral de formação continuada da rede.

É necessário previamente esclarecer a definição de formação continuada que foi apropriada para essa pesquisa, pelo fato da mesma não se apresentar como um conceito muito claro devido à variedade de termos existentes, o que faz com que haja confusão sobre o seu significado.

Em conformidade com o que é estudado neste trabalho, vale destacarmos que nas últimas quatro décadas observou-se um ritmo mais veloz do que o dos anos anteriores em relação à reestruturação produtiva, remetendo a uma conjuntura de globalização em que a tecnologia e os saberes evoluem em aceleração. E, que, portanto, associada à atualização, a continuidade da formação profissional tem sido compreendida como uma reivindicação, de forma a acompanhar a vida dos indivíduos em todos os campos do conhecimento.

No caso da profissão docente, considerando as várias modificações nos sistemas sociais, cultural, político e econômico, essa imposição apresenta-se tanto como condição para acompanhar o constante progresso do conhecimento, como para redirecionar as ações docentes na procura do atendimento das novas questões educacionais, as quais não vêm sendo obtidas por meio do paradigma tradicional de ensino.

Desta maneira, a formação continuada dos professores tem sido mencionada como um possível suporte para ajudar esses profissionais na ressignificação do seu fazer. Porém, mesmo sendo uma expressão tão comentada e supostamente de tão simples compreensão, a formação continuada de professores não se mostra como um conceito muito claro, principalmente porque abrange também todas as iniciativas de formação realizadas após a formação inicial. Quando pensamos em formação continuada, portanto, o fazemos como componente do desenvolvimento profissional docente. Formação e desenvolvimento profissional se aproximam, apesar de cada um deles, possuírem suas especificidades.

Para Oliveira-Formosinho (2009), enquanto o desenvolvimento profissional volta-se para os processos, para uma visão maior do crescimento profissional cujo objetivo não está

só vinculado apenas ao desenvolvimento dos professores, mas, do mesmo modo, ao aprendizado dos alunos, a formação continuada se revela atrelada às instituições de formação, aos agentes de formação, às modalidades de formação e aos aspectos organizacionais. A distinção desses dois termos é de fundamental importância para compreendermos como se dão as políticas de formação continuada de professores no Brasil.

A importância desta pesquisa é reforçada a partir da análise realizada das produções acadêmicas sobre o tema a partir do mapeamento de trabalhos publicados nos anais das reuniões nacionais da Anped - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação e dos encontros nacionais da Anpae - Associação Nacional de Política e Administração da Educação, entre os anos de 2000 a 2015, e das teses e dissertações disponibilizadas nos bancos digitais da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e do IBCT - Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia, defendidas entre 1996 a 2015.

Do ponto de vista epistemológico, esse mapeamento nos permitiu concluir que a formação continuada de professores nas redes municipais do Brasil está configurada por formações prontas, nas quais não existe a colaboração do docente para sua elaboração. Em face disto, há recorrente reclamação por parte dos mesmos de que elas não condizem com a realidade da escola na qual trabalham e nem do que eles necessitam no momento. Já em relação ao ponto de vista da análise técnica das produções, observamos que se trata de pesquisa majoritariamente de abordagem qualitativa e que são realizadas em maior número na região sudeste do Brasil.

Este texto está estruturado em duas partes. Na primeira delas, buscamos discorrer sobre o resultado de uma entrevista semi-estruturada, realizada com um dos gestores responsável pela formação continuada de professores no município de Vitória da Conquista - BA. Na segunda parte, discorreremos sobre os resultados preliminares obtidos a partir do questionário aplicado a 12 professores efetivos da rede de educação pública do mesmo município. Por fim, apresentamos as questões preliminares que esses dados, ainda em processo de análise, nos suscitam a respeito da política de formação continuada na rede municipal estudada e sua relação com a política nacional.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA- SMED

Estudar a política de formação de professores no Brasil demanda compreendermos como a mesma se materializa. Para tanto, buscamos fazê-lo a partir tanto de uma análise do mapeamento de produções científicas sobre a temática, assim como a partir das ações desenvolvidas por uma secretaria de educação no país e das perspectivas que os docentes que recebem formação continuada possuem em relação a elas. A discussão a respeito do mapeamento das produções científicas já foi oportunamente apresentada em outras publicações (CARVALHO; MORORÓ, 2016). Neste texto discutiremos alguns dos resultados provenientes dos questionários aplicados e da entrevista realizada.

Ao se indagar sobre o que a gestão responsável pela formação continuada de docentes entenderia por formação continuada, notamos que a formação continuada é compreendida, portanto, pelo fato de a sociedade em que se vive solicitar sempre atualizações constantes, ou seja, sempre se capacitar. Assim, complementa a gestora, é que se impõem motivos suficientes para que, dentro da SMED, exista um setor, um núcleo pedagógico, que tenha a formação continuada como uma das suas funções mais importantes. Ela também em outro questionamento afirma que não existe um núcleo destinado especificamente responsável pela formação continuada dos docentes da rede pública, mas que essa é atribuição do núcleo pedagógico, o qual, dentre outras atribuições, também trata da formação continuada.

Em relação a como então funciona o núcleo pedagógico no qual existem as ações de formação continuada, a mesma responde que este núcleo é formado por subnúcleos. Todos os subnúcleos, porém, têm nas suas funções e nos seus objetivos, ações de formação continuada. Em face então desta resposta, compreendemos que a rede de educação do município é formada por vários coordenadores pedagógicos escolares formando vários setores nos quais possuem dentre as suas funções a formação continuada como ponto importante.

Segundo a gestora, nos 20 anos de seu trabalho, esse setor, que começou de maneira tímida, hoje em dia ocupa um espaço importante dentro do núcleo de coordenação pedagógica. A mesma diz que, tomando por base o ano de 2000, mais precisamente a partir do próprio contexto educacional, o mesmo vem a exigir que se repensasse a educação de baixo para cima no sentido em que se deveria entender que os professores teriam que se posicionar, teriam que se adequar a programas prontos que vieram do Ministério da Educação. Dessa forma, nesse momento se acreditou que, para que ele fizesse isso, seria

necessário que começasse a se formar para ser um sujeito do processo e não apenas um repetidor, um bancário.

Sobre a expectativa da SMED a respeito do que venha a proporcionar a formação continuada, a gestora diz que é a de que se possa melhorar os resultados, os índices e a proposta de educação, imprimindo qualidade e adequação à realidade, acompanhando, então, o ritmo atual. Indagada sobre de que maneira os professores participaram do processo de implantação e desenvolvimento de ações voltadas para formação continuada, a mesma afirmou que os professores participaram muito no passado e participam diariamente nessa construção e nessa adequação, nessa elaboração, no qual seria um processo dinâmico, aberto. Sendo que o mesmo, segundo ela, não existe pronto, mas sim é adequado a todo o momento. Desta forma, o professor, através de encontros e de todos os meios de comunicação que a Secretaria de Educação tem em mãos, vem a participar nesse processo.

Dando sequência a entrevista, foram feitas indagações acerca do espaço físico reservado para formação continuada. Foi respondido então que há um tempo já houve um espaço físico próprio. Entretanto, é objetivo da SMED construir um local de formação não só para docentes, mas também para os demais profissionais da educação. O espaço físico que atualmente se tem não é adequado para isto, embora haja a participação da comunidade toda colaborando com esse espaço físico em forma de parcerias, acordos com toda a comunidade escolar. A respeito de como funciona os estudos nesses espaços, afirmou que os encontros ocorrem ordinariamente a cada quinzena, de 4 a 8 horas, e, extraordinariamente, em forma de cursos em intervalos de período letivo e não letivo, aos sábados, com a colaboração das universidades locais. Sobre como a Secretaria coordena a realização desses estudos é posto que tem sido por meio dos vários subnúcleos que foram já citados anteriormente.

Em relação aos programas de formação continuada que a rede municipal oferece, foi afirmado que esses programas variam em duração e que são provenientes de todas as esferas do governo. A respeito dos docentes também terem participação na elaboração desses programas, tanto os que recebem quando vem, por exemplo, da esfera federal, quanto os proveniente da parceria com a estadual, foi colocado que os mesmos não possuem participação na elaboração, mas sim na análise, crítica, avaliação e sugestão. Quando oriunda da esfera municipal, a formação é elaborada partindo do princípio da realidade e esta é levantada junto ao docente.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL

Até o momento, foram recolhidos 12 dos questionários aplicados aos docentes da rede pública municipal de ensino. Dos 12 docentes, 7 são do sexo feminino e estão na faixa etária acima dos 30 e menos de 50 anos. Em relação ao perfil de formação, todos os docentes possuem graduação, sendo que 6 deles são graduados em Pedagogia. Do total, 9 fizeram sua graduação em instituição pública e 2 em instituições privadas. Um docente não respondeu essa questão. Do total, 11 professores já cursaram pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização. Os cinco docentes que especificaram os cursos que fizeram, relacionaram: gestão escolar (2), psicomotricidade (1), psicopedagogia (1) e matemática (1).

Sobre o tempo de conclusão da graduação em nível superior, a maioria tem menos de dez anos de graduação, e dois deles, nesse intervalo de tempo, afirmaram ter concluído duas graduações.

É possível perceber que, em relação à formação dos sujeitos da pesquisa, essa pode ser considerada de nível adequado, ultrapassando a graduação e atingindo a quase totalidade de docentes com alguma especialização. Se essa situação se confirmar, como trabalharemos apenas com docentes efetivos da rede municipal, a cidade de Vitória da Conquista já terá atingido a meta 16 do Plano Nacional de Educação a qual prevê formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE.

Em relação ao tempo de atuação na rede, todos trabalham vinculados à rede há mais de dez anos e três já possuem tempo para a aposentadoria. Trata-se, portanto, de docentes considerados experientes. Quanto ao regime de trabalho na rede municipal, 10 trabalham em regime de 40 horas. Sobre o número de quantos eventos de formações continuadas que já participaram, foi possível verificar que os docentes têm, em média, de 1 a 2 formações por ano, de serviço.

Essas formações, segundo eles, se dão através das jornadas pedagógicas promovidas pela SMED no início de cada ano letivo e de ações outras desenvolvidas também por esse órgão. Apenas um dos docentes afirmou não participar de nenhuma formação. A SMED, portanto, é quem, na perspectiva dos professores, administra e promove a maioria das formações continuadas oferecidas para a rede pública municipal de educação em Vitória da Conquista-BA.

Apesar de a maioria possuir formação em nível *latu sensu*, não citaram esses cursos como um tipo de formação continuada, o que nos leva a questionar a concepção de formação desenvolvida pelos docentes da rede, uma vez que eles consideram importante participar dela como uma forma de conhecimentos e de se atualizar.

Quanto a qual seria a maior dificuldade de participar das formações oferecidas pela rede, sete docentes responderam que era a 'falta de tempo' e a incompatibilidade de horário, revelando, provavelmente, a necessidade de se incorporar ao planejamento das ações de formação uma maior flexibilidade. Essa situação se confirma nas respostas que dão a respeito do que sugeririam para melhorar as formações oferecidas, nas quais aparecem a necessidade de se ouvir mais os professores para elaboração das formações oferecidas, a transferência de turno dos cursos oferecidos e a divulgação prévia do calendário para formação continuada.

A respeito da relação que estabelecem entre a maneira como as formações continuadas são oferecidas pela rede e sua contribuição para a prática pedagógica dos docentes, os sete docentes que responderam essa questão afirmaram que a formação ajudou na prática. Esses docentes especificaram suas respostas da seguinte forma: o enriquecimento dos conhecimentos e que tornou a prática mais organizada; a contribuição para a compreensão dos desafios do cotidiano em sala de aula; a aplicação dos conhecimentos adquiridos algum momento em sala de aula; o aprendizado de novas dinâmicas que enriqueceram as aulas e a transformação da prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE PRELIMINARES

Os dados gerados até o momento ainda estão em processo de análise. Trata-se, segundo o materialismo histórico-dialético, de um dos muitos momentos de aproximações sucessivas da realidade que se deseja conhecer. Entretanto, essa mesma realidade empírica, ainda fragmentada, sincrética, nos fornece elementos para o levantamento de alguns outros questionamentos: como política de Estado a formação continuada de professores deve ser gestada, conduzida e oferecida pelas secretarias municipais ou caberia a essas o papel de garantir as condições logísticas para que o docente escolha a formação mais pertinente ao seu desenvolvimento profissional? Até que ponto a condução quase que exclusiva pelas secretarias de educação da formação continuada ampliam ou cerceiam a autonomia do professor em relação ao seu trabalho? E qual a relação entre esse modelo de formação continuada e a finalidade da política de formação de professores no cenário de reestruturação

do modelo capitalista? A teoria, portanto, passa a ter um papel fundamental na pesquisa para garantir a compreensão da realidade além de sua aparência imediata.

Assim, mesmo cientes dos limites de uma pesquisa em andamento, para alcançarmos o objetivo de investigar a relação entre a política nacional de formação de professores e a formação continuada desenvolvida no município de Vitória da Conquista - BA a partir da visão dos professores e da gestão municipal de ensino se faz necessário, além de ouvir os sujeitos que estão envolvidos no processo de formação continuada do município escolhido para este estudo (pois são eles, com sua visão de mundo, seu contexto histórico, social e cultural que nos ajudam a repensar, planejar ações, políticas ou programas de formação continuada) precisamos desvelar o aparente, o 'ilusório' em relação à formação continuada de professores, contribuindo, então, com o debate sobre a política de formação de docentes no Brasil.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Margareth P.; MORORÓ, Leila P. A Política de Formação continuada de docentes no Brasil: O que demonstram os trabalhos publicados na Anped e na Anpae (2000-2015). In: **Anais** do III Congresso nacional de formação de professores e XIII Congresso estadual paulista sobre formação de educadores: Profissão de professor: Cenários, tensões e perspectivas, 2016, Águas de Lindóia. Anais. Águas de Lindóia: UNESP, 2016. Disponível em < http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/Artigo?id_artigo=5955 >. Acesso em 06 de jun de 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores** – Aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009, cap. 9, p. 221-284.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

O PLANO DE CARREIRA DO MUNICÍPIO DE CANAVIEIRAS/BA: PRIMEIROS APONTAMENTOS

Emilia Cristina Augusto dos Santos¹⁶³

Emilia Peixoto Vieira¹⁶⁴

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a legislação do município de Canavieiras voltada para a valorização do magistério público, entendida nesta pesquisa como a remuneração salarial, dentro do contexto das políticas de fundos do Brasil. Desse modo, analisa o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR) deste município, implementado em 2008, buscando identificar os estímulos de valorização dos docentes com relação à remuneração salarial, o movimento na carreira e a composição da remuneração. Este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla intitulada “Gestão Escolar e o Trabalho Docente na Educação Infantil no sul da Bahia: desafios e perspectivas”, coordenado pelo grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional/PPeGE do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz /DCIE/UESC. Os resultados evidenciam desafios para a valorização do magistério, como o cumprimento da gestão democrática com eleição de diretor e vice-diretor.

Palavras chave: Valorização magistério. Legislação educacional. Remuneração.

INTRODUÇÃO

O debate sobre a valorização do magistério é uma luta histórica entre sociedade civil, sindicatos e governo para regulamentar um piso que atente aos padrões de qualidade nacional para a valorização de todos os trabalhadores que atuam nas escolas públicas. O embate político sobre a temática abarcou, principalmente, o final da ditadura militar e o período da redemocratização do país, em meados dos anos de 1980. O reflexo da atuação dos movimentos sociais, dentre eles, dos sindicatos dos professores no embate contra o Estado pela disputa por direitos, são vistos nas definições dos princípios e orientações gerais para a valorização do magistério contidos no texto Constitucional de 1988, principalmente em seu Artigo 206, que explicita:

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (BRASIL, 1988).

¹⁶³ Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC-Brasil. emiliaaugusto3@hotmail.com

¹⁶⁴ Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC-Brasil. emilcarl28@hotmail.com

A LDB, Lei nº 9.394/1996, ratificou princípios e orientações gerais para a valorização do magistério postos na Constituinte e explicita em seu artigo Art. 67, Dos Profissionais da Educação, que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” e, em seus incisos

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996)

Com a determinação da Constituição de 1988 e da LDB/1996 para construção dos planos de carreira para o magistério federal, estadual e municipal, observa-se a importância de se vincular recursos para atender a qualidade da educação e a valorização do magistério. Requer, nesse sentido, financiamento da educação em que os entes federados reúnam recursos para repartir e permitir a universalização da educação básica. Dentre as regulamentações para o financiamento destacamos as emendas constitucionais (EC) nº 14/96 e nº 53/06 que instituíram o Fundef e o Fundeb, respectivamente.

De acordo com França; Gemaque (2015, p. 89), as políticas educacionais conduzem ao entendimento do processo de valorização dos profissionais do magistério com base nesses dois Fundos, e que o financiamento da educação básica envolve a remuneração, a carreira, a formação e as condições de trabalho, associada à questão da qualidade do ensino.

Em 2008, a aprovação da Lei do Piso Salarial nº 11.738 reafirma a importância da valorização do magistério, via remuneração salarial, como condição para a qualidade do ensino. Esta lei do piso foi fruto também, de dois Projetos de Lei: um oriundo do Executivo (PL 619/07), em que são co-autores o Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e o outro texto do Senado Federal (PL7.431/06).

No município de Canavieiras/BA, a temática da valorização docente, expressa pela questão salarial, é tratada no Plano de Carreira do Magistério Público, Lei de nº 875, regulamentada em 2008 e tem como meta a regulação do exercício da docência na Rede Municipal de Ensino. É essa Lei que embasa nossos estudos para identificar os estímulos de

valorização dos profissionais do magistério com relação à remuneração salarial, o movimento na carreira e a composição da remuneração.

O estudo sobre a valorização dos profissionais do magistério ainda é um debate que está em disputa, pois enfrentamos na atualidade um contexto político e econômico muito controverso, e permeado de políticas neoliberais que reduzem os recursos para a educação e, conseqüentemente, os direitos dos trabalhadores.

Em nível local, ainda se almeja alcançar uma remuneração condizente com a dimensão social que a carreira docente se expressa na atualidade, com condições salariais atrativas para a valorização do magistério. Contudo, pensar em implementação de políticas públicas nos leva imediatamente a pensar em como essas políticas se materializam na prática e quais as reais condições para que esta efetivação aconteça, principalmente quando nos deparamos com realidades muito díspares entre os municípios baianos quanto à valorização docente.

Desse modo, este trabalho é fruto de nossas investigações nos municípios do Sul da Bahia sobre o trabalho docente, e se insere na pesquisa intitulada “Gestão Escolar e o Trabalho Docente na Educação Infantil no sul da Bahia: desafios e perspectivas”, coordenado pelo grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional/PPeGE do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz /DCIE/UESC. Como questão de pesquisa, procuramos analisar como os municípios se organizaram para atender ao preceito legal de valorização do magistério e, principalmente, para atender a Lei do Piso?

Para atingir a finalidade da pesquisa, estabelecemos alguns objetivos: analisar os princípios e fundamentos que trazem as legislações brasileiras sobre a questão da valorização docente, com destaque para as condições docentes, entendidas nesta pesquisa como a remuneração salarial; e identificar os estímulos de valorização dos profissionais do magistério com relação à remuneração salarial, o movimento na carreira e a composição da remuneração, tendo por base o estudo do Plano de Carreira de Canavieiras de 2008.

A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS LEGISLAÇÕES

Durante décadas os trabalhadores em educação do Brasil e suas organizações sindicais apontaram a valorização do magistério como um elemento constitutivo para a garantia de uma escola pública, gratuita e de boa qualidade.

Os pressupostos da valorização do magistério explicitados na Constituição em seu artigo 206, inciso VII e parágrafo único são considerados marcos importantes para definição

sobre o salário digno para a categoria do magistério, como também, para quem seriam considerados profissionais da educação.

Art. 206, VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988)

Nota-se que a Constituição de 1988 utiliza o termo “profissionais da educação escolar” com o intuito de estabelecer que todos atuantes na escola fossem considerados da educação neste artigo da Lei. Inclusive é assim que a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/CNTE compreende o termo e o reivindica na atualidade para considerar todos os trabalhadores da educação (coordenadores, professores, funcionários) como sujeitos de direito a obter o piso salarial. O termo professor não é reverenciado na Lei.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional/LDB, Lei n° 9.394, em 1996 reafirma a valorização do magistério, tendo como um dos princípios explícito no Artigo 3° ,inciso VII –“valorização do profissional da educação escolar”. (LDB, 1996).

No Artigo 67, amplia a compreensão da valorização dos profissionais da educação ao estabelecer que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996.)

Nota-se nesse artigo e incisos a importância da valorização do magistério, assegurando-lhes formas de garantia desse reconhecimento, na perspectiva salarial. Dentre eles, destacamos o aperfeiçoamento profissional de forma continuada como componente importante na política de valorização do profissional de educação, inclusive porque a LDB/1996 prescreve que, para esse aperfeiçoamento continuado, haja licenciamento periódico remunerado para esse fim. Outro aspecto da valorização via salário é a progressão na carreira via titulação ou habilitação, e avaliação do desempenho. Ainda, a garantia aos

docentes de período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho, portanto, remunerado.

O PNE discutido e aprovado em 09 de janeiro de 2001, pela Lei nº 10.172, foi o resultado dos embates históricos em busca de um plano de metas, de natureza de plano de Estado. Foi com essa perspectiva que nessa década de 2000 esperava-se colocar em ação políticas públicas para a educação com a garantia e a qualidade do ensino, conseqüentemente, para valorização do magistério. No entanto, com os 09 (nove) vetos presidenciais, e todos relacionados com o financiamento, o peso que representa um PNE foi abrandando, tornando-se muitas vezes, algumas metas, letra morta da Lei.

No fim da década de 2000, a sociedade e os diferentes movimentos sociais já lutavam por um novo PNE, que realmente garantisse o direito à educação e a qualidade do ensino, com a valorização dos profissionais da educação. Em 2014, foi promulgada a Lei nº 13.005, do Plano Nacional da Educação para o período 2014-2024. Nessa lei, em seu Art. 2º, sobre os princípios, estabelece “IX - valorização dos (as) profissionais da educação”. Na Meta 17 expõe: “valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE”. E a Meta 18:

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional [...]. (BRASIL, 2014).

Essas duas metas dispostas no PNE/2014 abrem caminhos para a luta para efetivação das estratégias para a valorização do magistério, bem como da conquista salarial. Dessa forma, em nossas inquietações, fomos buscar junto aos municípios de abrangência da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, se eles têm PCCR e, se possuem, como está organizado para atender a valorização dos (as) profissionais da educação. Como mencionamos anteriormente, para este trabalho, apresentamos nossas análises do município baiano de Canavieiras.

O PLANO DE CARREIRA DOCENTE DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO BAIANO DE CANAVIEIRAS

O objetivo aqui é apresentar a organização da carreira no município de Canavieiras a partir da análise do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Canavieiras e Estatuto do Magistério, Lei nº 875, de novembro de 2008, os estímulos de valorização dos docentes com relação à remuneração salarial, o movimento na carreira e a composição da remuneração tendo por base o estudo do Plano de Carreira do referido Município. O Plano de Carreira entrou em vigor em janeiro de 2009.

O texto aprovado em novembro foi proposto à categoria pelo Sindicato APLB- Associação dos Profissionais Liberais em algumas assembleias e, após os ajustes propostos pelos docentes, foi enviado aos Poderes Legislativo e Executivo para a aprovação e sanção. O texto base proposto a Canavieiras foi o mesmo proposto para todos os municípios do Sul e Extremo Sul da Bahia naquele período.

Canavieiras é um município localizado no sul da Bahia, e pertence ao Território Litoral Sul - BA que abrange uma área de 14.736,20 Km², e é composto por 27 municípios. A população total do território é de 772.694 habitantes, dos quais 139.828 vivem na área rural, o que corresponde a 18,10% do total. Possui 13.929 agricultores familiares, 2.330 famílias assentadas, 13 comunidades quilombolas e 2 terras indígenas. Seu IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) médio do território é 0,67, considerado baixo pela Coordenação do Programa Territórios da Cidadania. (Bahia, 2015).

Está localizado na Mesorregião Sul da Bahia e na Microrregião de Ilhéus e Itabuna. Tem como municípios limítrofes: Una (ao norte), Belmonte (ao sul), Santa Luzia e Mascote (oeste); sendo que ao leste têm-se o Oceano Atlântico. Situa-se a 559 Km da Capital do estado, Salvador; possui uma área de 1.326,931 Km².

De acordo com o censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Canavieiras possui uma população de 32.336 habitantes, sendo 26.343 na Zona Urbana e 6.433 na Zona Rural. Desse número de habitantes, vale ressaltar que 16.247 são mulheres; 16.089 são homens. A população urbana possui 25.903 habitantes e a rural 6.433 habitantes. A população infantil (0-5 anos) possui um número 3.115 habitantes; o número de habitantes de (6 a 17 anos) corresponde a 7729 habitantes.

Quanto à forma de ingresso na carreira docente Canavieiras assegura em seu Plano, no Art. 3º, inciso I, que “ingresso exclusivamente por concurso público, ressalvadas as contratações em regime especial por tempo determinado para atender necessidade temporária

de excepcional interesse público, mediante processo de seleção simplificado”. O que demonstra consonância ao estabelecido nos termos da Constituição Federal.

Para o ingresso na carreira docente a formação mínima, de acordo com o Art. 5º, § 4º, incisos I, II e III: é necessário para o ensino fundamental II, nível superior em licenciatura plena correspondente às áreas do conhecimento específico do currículo (inciso I). Para a educação infantil e ensino fundamental I, nível superior, com graduação em Pedagogia ou normal superior (inciso II). E para o cargo de supervisão ou orientação nível superior em pedagogia (inciso III). Nota-se que já estabelece que para atuar na educação infantil e no ensino fundamental I a necessidade de ensino superior ou normal superior, extinguindo a possibilidade de formação em nível médio na modalidade normal.

Os cargos de diretor e vice-diretor são considerados cargos de provimento em comissão, e para as unidades escolares de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, a formação inicial é Licenciatura plena em curso de Pedagogia ou normal superior; e experiência mínima 05 (cinco) anos na docência da Educação Infantil ou Ensino Fundamental I da rede municipal. Para o ensino fundamental II, é necessário Licenciatura plena em cursos de Pedagogia ou outro de Faculdade de Filosofia ou Educação e experiência mínima de 05 (cinco) anos na docência da Educação Infantil ou Ensino Fundamental II da rede Municipal.

Em 2015, o Plano Municipal de Educação do município, Lei nº 1.027/2015, prevê a implantação de eleição para os cargos supracitados devendo ser normatizada a partir de uma legislação municipal específica. Assim, a eleição de diretor e vice-diretor em Canavieiras ainda constitui uma reivindicação a ser conquistada pelos docentes.

Quanto à jornada de trabalho, o Plano de Carreira de Canavieiras assegura 30% (12h/40h) da jornada destinada para atividades de planejamento, avaliação do trabalho didático, reuniões pedagógicas, e atividades complementares, o que é inferior ao recomendado na Lei 11.738 de 16/07/2008 (Lei do PSPN), que é de pelo menos 1/3 (14h/40h) da jornada destinada para essas atividades.

Quanto à estrutura e amplitude da carreira, o município de Canavieiras apresenta a seguinte estrutura conforme Quadro 1:

Quadro 1 - Estrutura e amplitude da carreira em Canaveiras/Ba – Lei nº 875/2008.

Cargo/ Padrão	Referências	Grau de formação	Interstício	Diferença salarial	Amplitude da carreira (anos)
Professor A	I a X – 10 referências. A diferença entre cada referência é de 10%	Ensino médio completo em magistério, na modalidade normal ou sem a formação exigida para o enquadramento nos demais Padrões.	3 (três) anos de efetivo exercício e alcançado o número de pontos estabelecidos na Avaliação de desempenho; Avaliação de qualificação; Avaliação de conhecimento.	-	30 anos
Professor B	I a X – 10 referências. A diferença entre cada referência é de 10%	Nível superior, em curso de licenciatura plena ou graduação correspondente às áreas específicas do currículo, com formação pedagógica.	Idem	Padrão A para padrão B, 42% (quarenta e dois por cento).	30 anos
Professor C	I a X – 10 referências. A diferença entre cada referência é de 10%	Formação em nível superior com pós-graduação, em cursos na área de educação, com duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas.	Idem	Padrão B para padrão C, 15% (quinze por cento).	30 anos

Fonte: Elaborado a partir da análise do PCCR de Canaveiras, Lei nº 875/2008.

De acordo com o quadro a amplitude da carreira é de 30 anos, e no processo de mudança de cargo/padrão, o professor manterá a Referência. Há escalonamento com base no

tempo de serviço, mas depende que o professor obtenha nota suficiente na avaliação de desempenho e respeite a duração do estágio probatório.

Para os critérios de mobilidade na carreira horizontalmente, estão: tempo de serviço, formação continuada, em serviço, avaliação de desempenho, assiduidade, avaliação de conhecimento. A promoção decorrerá de avaliação que considerará o desempenho, a qualificação e o tempo de serviço na função de docente. Se no prazo estipulado pela Lei, não for realizada a avaliação para promoção, a mudança de Referência será automática. De acordo com o PCCR, somente há impedimento na mobilidade na carreira na avaliação do tempo de exercício em docência, os servidores em desvio de função.

De acordo com o PCCR de Canavieiras, o avanço horizontal, em virtude de tempo de serviço contínuo ou interpolado, assegura ao servidor do magistério o adicional de 5% (cinco por cento) a cada 5 (cinco) anos de efetivo exercício, calculado também sobre o salário base.

A avaliação de desempenho será realizada anualmente e aferida pelo supervisor, coordenador, diretor, vice-diretor e professor, observando a assiduidade, pontualidade, coerência entre a prática pedagógica e o planejamento escolar, e o relacionamento professor-aluno.

A avaliação de qualificação, a pontuação decorrerá da participação em cursos na área de atuação, de acordo com a seguinte carga horária: I – 2 (dois) pontos para a carga horária de 8 (oito) a 19 (dezenove) horas; II – 4 (quatro) pontos para a carga horária de 20 (vinte) a 39 (trinta e nove) horas; III – 6 (seis) pontos para a carga horária de 40 (quarenta) a 49 (quarenta e nove) horas; IV – 8 (oito) pontos para a carga horária de 50 (cinquenta) a 59 (cinquenta e nove) horas; V – 10 (dez) pontos para a carga horária a partir de 60 (sessenta) horas.

Permite a percepção cumulativa de pontos, limitando-se ao somatório máximo de 10 (dez) pontos.

A avaliação do tempo de exercício em docência, a pontuação deverá obedecer à forma a seguir, excluindo-se os servidores em desvio de função: I – 4 (quatro) pontos para o servidor com 1 (um) ano de exercício em docência; II – 7 (sete) pontos para o servidor com 2 (dois) anos de exercício em docência; III – 10 (dez) pontos para o servidor com 3 (três) anos ou mais de exercício em docência.

A avaliação de conhecimento dar-se-á através de prova escrita, na área de conhecimento em que o professor exerça docência e conhecimentos pedagógicos.

Em relação à qualificação profissional, garante o afastamento parcial ou total do docente, sem prejuízo do salário, computado o tempo de afastamento para todos os fins de direito, e será concedida, para frequência a cursos de pós-graduação em nível de

especialização, mestrado ou doutorado, que tenham correlação com sua formação profissional e com as atribuições definidas para o cargo que ocupa.

Quanto ao vencimento inicial por formação acadêmica, o plano de carreira prevê Referências escalonadas, e a diferença entre cada referência é de 10%. O plano prevê também a valorização pela qualificação profissional e estimula a busca pela titulação pela categoria, pois na mudança de cargo/padrão, o professor manterá a Referência.

Além disso, o estímulo pela formação incide sobre o salário básico e corresponde a diferenças percentuais: 5% (cinco por cento) curso com duração mínima de 80 (oitenta) e máxima de 119 (cento e dezenove) horas; 10% (dez por cento) curso com duração mínima de 120 (cento e vinte) e máxima de 359 (trezentos e cinquenta e nove) horas; 15% (quinze por cento) curso com duração mínima a partir de 360 (trezentos e sessenta) horas; 20% (vinte por cento) curso de mestrado e/ou doutorado.

Ainda prevê percepção cumulativa dos percentuais de no máximo de 50% (cinquenta por cento). A concessão da Gratificação de Estímulo ao Aperfeiçoamento Profissional dar-se-á por ato do Secretário de Educação.

Pelo Quadro 2 pode-se identificar também que a partir do ano de 2010 o município cumpre os valores referentes à Lei do PSPN e ao estabelecido no PCCR em termos de reajuste do salário base para todos os níveis docentes.

Quadro 2 - Evolução salarial do magistério público de Canaveiras/Ba e o Piso – 2009 – 2015

Ano	MUNICÍPIO					PSPN	
	*Salário ¹ Ensino Médio R\$	Reajuste % Ano anterior	*Salário ² Ensino Superior R\$	Reajuste % Ano anterior	≠ Salário entre 2 e 1 %	*Salário Ensino Médio R\$	Reajuste %
2009	934,30	-	1.326,70	-	42	950,00	-
2010	1.024,68	9,67	1.455,04	9,67	42	1.024,67	7,86
2011	1.187,08	15,85	1.685,64	15,85	42	1.187,08	15,85
2012	1.451,00	22,22	2.060,42	22,23	42	1.451,00	22,22
2013	1.567,00	7,97	2.225,14	7,99	42	1.567,00	7,97
2014	1.697,36	8,32	2.410,24	8,32	42	1.697,39	8,32
2015	1.917,78	13,01	2.723,81	13,01	42	1.917,78	13,01

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras a partir dos dados da Planilha de Salários da Secretaria de Recursos Humanos de Canaveiras, 2016. *Salário em relação a 40 horas.

Ao comparar o PSPN Lei n° 11.738/2008, que estabeleceu para o ano de 2009, Piso salarial inicial para o professor de 40 horas, início de carreira e nível médio Normal o valor

de R\$ 950,00, com a Planilha de Salários da Secretaria de Recursos Humanos de Canavieiras (2009-2015), em seu Quadro 2, o salário foi de R\$ 934,30. Identificamos assim que o salário inicial estava inferior ao recomendado pelo Piso. Ao comparar o valor R\$ 1.050,00, calculado pela CNTE para o ano de 2009, observa-se que há uma diferença ainda maior no Plano de Carreira do município. Contudo, de acordo com o Quadro 2, somente o ano de 2009 que o município deixou de cumprir a Lei do Piso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas análises do Plano de Carreira e Remuneração de Canavieiras e nos dados coletados entre os anos de 2009 a 2016 na Planilha de Salários do município identificamos que a valorização do magistério no município, por meio dos estímulos de remuneração salarial, está em acordo com o que determina a Lei. Entretanto, esse cumprimento se dá no campo da luta da categoria organizada que após a implementação do PCCR obteve significativas conquistas de valorização docente.

Ressalta-se a importância dos órgãos representativos dos professores para não perderem o foco de discussão, mobilização, e esclarecimento, trazendo os profissionais para o campo do debate. Se a categoria do magistério não ocupar seu espaço de luta poderá ser sucumbida muitas vezes com justificativas de não haver recursos suficientes para atender ao Plano de carreira, por conta da queda da arrecadação e do grande encargo sobre o município. A luta exige uma vigilância constante para não se perderem direitos adquiridos.

Quanto ao movimento na carreira, observamos que há escalonamento com base no tempo de serviço, formação continuada, em serviço, avaliação de desempenho, assiduidade, avaliação de conhecimento, qualificação profissional.

O Plano de Carreira do município de Canavieiras se aproxima das diretrizes nacionais quando apresenta critérios de mobilidade na carreira verticalmente e horizontalmente. Identificamos também que em comparação com a determinação das legislações atende os seguintes aspectos: Ingresso via concurso público de provas e títulos, Progressão levando em conta o tempo, nova titulação, formação continuada e avaliação por desempenho; Jornada de trabalho de no máximo 40h semanais, Licença remunerada para capacitação do professor.

O Plano de carreira do magistério dos profissionais da rede municipal de Canavieiras foi uma luta histórica do movimento docente, principalmente no campo da defesa pelo cumprimento do Piso. No entanto, precisa desconstruir a prática em que o Piso torna-se o teto salarial dos docentes. Além disso, outros mecanismos precisam ser aperfeiçoados/adotados,

como a gestão democrática, via eleição de diretor e vice-diretor. A resistência docente é sempre um movimento importante da categoria.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Sistema de Informações Territoriais. Acesso: <http://sit.mda.gov.br>, 2015.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. **Dá nova redação aos art.7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Brasília, 20 dez. 2006a.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, 2014.

CANAVIEIRAS, Lei nº875 de 21 de novembro de 2008. **Dispõe sobre o plano de carreira do magistério público municipal de canavieiras e estatuto do magistério e dá outras providências**. Canavieiras, Bahia, 2008.

CANAVIEIRAS, Lei nº 1.027 de 23 de junho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação- PME do município de Canavieiras em consonância com a Lei Federal nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências**. Canavieiras, Bahia, 2015.

CNTE. **Piso e Carreira andam juntos para valorizar os profissionais da educação básica pública**. Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação. São Paulo, 2015.

FRANÇA, Magna; GEMAQUE, Rosana M. **Planos de Cargos, Carreira e Remuneração e o Piso Salarial Profissional Nacional dos Professores da Educação Básica em Estados e Municípios das Regiões Norte e Nordeste**. In: CASTRO, Alda Mª D. Araújo; QUEIROZ, Mª Aparecida de; BARACHO, Mª das Graças (ORGs.). Assimetrias e desafios na produção do conhecimento em educação: a pós-graduação nas regiões norte e nordeste. p. 87-113.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS COM ÊNFASE NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) EM JAGUAQUARA/BA

Regivane dos Santos Brito¹⁶⁵

Claudio Pinto Nunes¹⁶⁶

Resumo

O objetivo deste texto é apresentar uma discussão sobre o processo de alfabetização no Brasil, tendo como centralidade as políticas educacionais adotadas a partir dos anos 1960, dando ênfase ao Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) analisando sua implantação no município Jaguaquara/BA. A metodologia utilizada foi baseada em livros, textos e artigos sobre a temática, além da legislação pertinente. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, que aborda a educação no Brasil, sinalizando alguns acontecimentos importantes a partir dos anos 1960 até a constituição da atual política educacional brasileira. Como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário com uma formadora da Secretaria de Educação do município. Os resultados apontam que a formação vem ocorrendo no município de acordo com o previsto pelas determinações legais.

Palavras-chave: Alfabetização. PNAIC. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho partiu do interesse em realizar uma pesquisa sobre a alfabetização no município de Jaguaquara/BA, destacando a implantação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município, tendo como objetivo dialogar sobre o processo de alfabetização no Brasil, ao destacar as políticas educacionais adotadas a partir dos anos 1960, com ênfase ao programa PNAIC no município supracitado.

Um aspecto relevante para a realização dessa pesquisa foi o fato de ser uma política educacional recente, que apesar de estar recebendo grande aceitação e implantação pelos entes federados (Estados e Municípios), ainda é pouco discutida no âmbito da Universidade, principalmente, no curso Pedagogia que tem como uma de suas perspectivas, formar professores alfabetizadores que precisam ter conhecimento sobre as políticas educacionais na área. É importante verificar o modo como essas políticas estão sendo implantadas, para que possam contribuir na melhoria da qualidade do ensino, ampliando os conhecimentos dos educandos, a fim de torná-los sujeitos críticos e reflexivos, conscientes da sua realidade ou meio social.

¹⁶⁵ UESB. regivanne_brito@live.com

¹⁶⁶ UESB. claudionunesba@hotmail.com

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil o processo de alfabetização ocorreu de forma lenta e marcada por muitas lutas sociais, políticas e econômicas. Inicialmente as crianças carentes do país foram atendidas em creches e pré-escolas dentro de uma concepção assistencialista, enquanto as crianças de famílias mais abastadas recebiam ensinamentos dentro de uma proposta pedagógica que visava a ensiná-las a ler e escrever. Sousa (1996, p.38) afirma que “a evolução do atendimento infantil sofreu, portanto, a influência de fenômenos sociais ocasionados por fatos históricos”.

Com o tempo várias mudanças foram surgindo com o propósito de aprimorar a educação, tornando-a um direito de todas as crianças, de modo a fomentar a existência de uma sociedade mais justa e igualitária. Marafon (2009) destaca que as principais mudanças relacionadas às políticas para a infância começam a surgir a partir dos anos 1960, pois, é a partir desse período que as leis da educação para as crianças passaram a serem discutidas. Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024, foi publicada definindo e regularizando o sistema de educação brasileiro. É importante ressaltar que o anteprojeto da referida lei esteve em debate durante treze anos até chegar à sua versão final.

Apesar de tanto tempo em tramitação, a lei já entra em vigor com atrasos em relação às demandas da época. Assim, em agosto de 1971, surge outra versão da LDB com a aprovação da Lei 5.692/71, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. A educação fundamental entra em evidência, sendo instituída a obrigatoriedade do ensino de 1º grau dos sete aos quatorze anos.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, um marco importantíssimo na política educacional do país. O documento garantiu, dentre outros direitos do cidadão, o direito à educação. Podemos destacar o artigo 208, que estabelece a garantia da educação básica obrigatória. De acordo com Sousa (1996) a garantia desse direito trouxe uma nova concepção de infância e de educação no país.

Nesse período, entra em destaque no âmbito das discussões sobre formação de professores, a divulgação da teoria da Psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky, que discorre sobre os níveis de alfabetização e traz a ideia da criança como sujeito histórico e social capaz de construir seu próprio conhecimento.

Em 1990, um dos documentos mais importantes foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, que descreve sobre a proteção integral das crianças e adolescentes, tornando-os sujeitos de direitos que precisam ser respeitados. Entendidas como

sujeitos de direito, as crianças e os adolescentes, tem-se reforçado neste documento, o direito à educação, conforme estabelecido na Constituição Federal.

Em 1996, a estrutura educacional do país é definida com a nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96. Há um grande avanço em relação à educação das crianças, que passa a ter um caráter pedagógico pautado em um trabalho sistemático e organizado. Nesse documento o Ensino Fundamental (EF) garantido como direito estabelece que,

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. (BRASIL, art. 5º, 1996)

Chiacchio (2012) afirma que apenas nesse período o Ensino Fundamental se concretizou como direito dos cidadãos, pois o documento engloba tanto o dever de o Estado em oferecê-la, como a obrigatoriedade dos pais ou responsáveis de garantir este direito a toda criança na faixa etária adequada.

Em 2001, é aprovada a Lei nº 10.172/2001 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE – 2001/2011), conforme exigência do artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e o parágrafo 1º do artigo 87 da LDB/96. O referido PNE teve como base a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e definiu diretrizes, metas e estratégias a serem alcançadas no período de dez anos para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em todos os níveis, além de buscar articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração. Chiacchio (2012) destaca dentre as metas estabelecidas neste documento para o desenvolvimento da Educação Básica, que a lei objetiva ampliar para nove anos o ensino fundamental obrigatório, iniciando aos seis anos de idade. (item 2.3 metas e objetivos).

Em 2005, o governo lançou o Programa Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, que tem como um dos objetivos “oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática” (BRASIL, 2014). Em 2006, a promulgação da Lei nº 11.274/2006 altera alguns artigos da LDB, Lei nº 9.394/96, estabelecendo a “duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade” (BRASIL, 2006).

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi instituído com a publicação do Decreto nº 6.094/07 que estabelece a implementação do Plano de Metas

Compromisso de Todos pela Educação. Este documento reafirma a obrigatoriedade do ensino de nove anos e seu art. 2º, no inciso II, estabelece a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. No ano de 2009, a Constituição Federal (CF) de 1988 sofreu algumas alterações, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 59/09. Dentre as mudanças no art. 208 fica regulamentada a, “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 2009).

Esse documento reafirma mais uma vez a obrigatoriedade do ensino e o direito de todos terem acesso à educação básica. Além dessas medidas, o governo passou a desenvolver diversas ações para a erradicação do analfabetismo criando alguns programas federais, tais como: Programa Todos pela Alfabetização (Topa), Pró-letramento, Brasil Alfabetizado, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) etc. Daremos ênfase nesse trabalho ao PNAIC, tendo em vista a opção de entender os desdobramentos do programa no município de Jaguaquara /BA.

O PNAIC foi criado em 2012 instituído pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, que trata de um compromisso com a educação das crianças, visando a alfabetizá-las até o final do ciclo de alfabetização que corresponde ao 3º ano do Ensino Fundamental. Esta portaria estabelece no artigo 5º, que as ações do pacto tem por objetivo:

I _ garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II _ reduzir a distorção idade_série na Educação Básica; III_ melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV _ contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V _ construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (PORTARIA Nº 867, Art. 5º, 2012).

Com base nesses objetivos o Ministério da Educação – MEC busca atingir todas as crianças em idade de alfabetização seja na zona rural ou urbana, visando garantir o direito de aprendizagem e erradicar o analfabetismo, que apesar de tantas ações que já foram feitas, o Brasil ainda tem uma grande parcela da população que permanece pouco escolarizada, o que leva-nos a perceber que ainda temos muitos desafios pela frente.

Foi neste propósito de vencer esses desafios, que o PNAIC foi elaborado e estruturado tendo suas ações compreendidas em quatro eixos de atuação de modo que todas as crianças tenham acesso ao processo de escolarização e sejam alfabetizadas na idade certa, ou seja, aos oito anos de idade em todo território nacional. Os referidos eixos são: “I - formação

continuada de professores alfabetizadores; II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III - avaliação e; IV - gestão, controle e mobilização social” (PORTARIA Nº 867, Art. 6º, 2012).

Na portaria supracitada, fica instituído o que caracteriza cada um dos eixos apontados anteriormente, abordando-os de forma clara em artigos específicos. No Art. 7º o documento trata da formação continuada de professores que atuam em turmas do 1º ao 3º do Ensino Fundamental nas escolas cadastradas no programa, destacando a concessão de bolsas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FNDE; O Art. 8º fala sobre os materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais, incluindo livros didáticos, jogos pedagógicos, obras de referência, de literatura e de pesquisa disponibilizados pelo MEC e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE; O Art. 9º dispõe sobre o eixo de avaliação, abordando a avaliação do nível de alfabetização através da Provinha Brasil para os alunos do 2º ano do ensino fundamental, sendo que os resultados dessa avaliação são registrados em um sistema informatizado disponibilizado pelo INEP. E o último eixo regulamentado no Art. 10 refere-se à gestão, controle e mobilização social caracterizada dentre outros aspectos pela:

I - constituição de um arranjo institucional para gestão das ações do Pacto, [...]; II - definição e disponibilização, pelo MEC, de um sistema de monitoramento das referidas ações do Pacto; IV - fortalecimento dos conselhos de educação e escolares envolvidos no acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, visando garantir as condições necessárias para o seu pleno e eficaz desenvolvimento; V - mobilização da comunidade escolar, dos conselhos de educação e da sociedade local em torno das ações do Pacto (PORTARIA Nº 867, Art. 10, 2012).

Através desses quatro eixos apresentados, dos objetivos traçados e de outras normas que foram instituídas na referida portaria, o programa busca atender todas as demandas do processo de alfabetização contemplando-o em todos os seus aspectos. Vale destacar que o PNAIC foi estruturado conforme previsto no Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação (Conae, 2010).

O documento base da Conae/2010 é composto de sete eixos, resultado de debates e discussões sobre a educação com a participação de pais, alunos, professores e todos que têm interesse na área. Portanto, trata-se, de uma construção coletiva com base na mobilização da sociedade com o intuito de alcançar todos os níveis de ensino. Essas discussões ocorreram em conferências municipais, regionais e estaduais que, de acordo com Oliveira (2011),

Pretendeu ser um processo democrático aberto pelo Poder Público que possibilitasse a ampla participação de setores ligados a educação brasileira nos seus distintos níveis, modalidades, interesses e finalidades, já que pautou a educação escolar, da educação infantil a pós-graduação. (p. 324).

Além disso, a Conae/2010 reforçou a necessidade da elaboração de um Sistema Nacional de Educação (SNE) e deliberou sobre as bases e diretrizes para o novo Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024) aprovado em 2014, pela Lei nº 13.005 de 26 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que estabelece vinte metas e duzentas e cinquenta e quatro estratégias com vigência de 10 anos.

Dentre as metas estabelecidas no PNE – 2014/2024, a meta 5 (cinco) tem por finalidade “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2015), com base em sete estratégias que norteiam o trabalho a ser desenvolvido durante o decênio. Essas estratégias visam à qualificação e valorização dos professores alfabetizadores; instituição dos instrumentos de avaliação; divulgação das tecnologias educacionais para a alfabetização; desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras; alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes com a produção de materiais didáticos específicos; formação inicial e continuada dos professores e apoio a alfabetização das pessoas com deficiência.

Tendo em vista o atendimento dessas propostas da meta 5 (cinco), que busca alfabetizar em âmbito nacional todas as crianças até 2024, o PNAIC pode ser considerado um dos programas atuais mais importante, pois compreende, “um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que serão disponibilizados pelo Ministério da Educação e que contribuem para a alfabetização e o letramento”. (BRASIL, 2014). Dessa forma, pode-se dizer que se trata de um programa bem estruturado, com uma proposta pedagógica baseada em sequência didática que oferece subsídios necessários para a alfabetização de todas as crianças, levando em consideração suas especificidades. Dentre os quatro eixos de atuação do programa, a ênfase será dada neste trabalho a Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores que é considerada um dos aspectos fundamentais para uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino. No processo de alfabetização, Souza (2014), ressalta que de acordo com os documentos do programa,

é necessário que os professores estejam preparados, motivados e comprometidos e acompanhem o progresso da aprendizagem das crianças. Contudo, é preciso disponibilizar o acesso aos instrumentos pedagógicos e é importante que o professor, figura central neste processo, saiba utilizá-los. Todavia, o PNAIC

considera que é preciso assegurar a formação continuada para o trabalho ser desempenhado com competência e entusiasmo. O PNAIC considera que o papel do professor é importante para a sociedade e para o desenvolvimento do conhecimento do mundo (SOUZA, 2014, p. 02 – 03).

Nesta perspectiva, considerando que a formação continuada de professores é um aspecto fundamental para a alfabetização, pois, contribui significativamente na aprendizagem das crianças, é necessário compreender de que forma essa formação tem sido realizada, na prática. Nesse propósito, este trabalho buscou analisar a implantação do programa PNAIC no município de Jaguaquara – BA, destacando o eixo de formação continuada de professores alfabetizadores.

METODOLOGIA

O estudo que embasou a elaboração do presente artigo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. É também qualitativa, pois as questões e problemas advêm da observação do mundo real, tendo em vista o levantamento de dados que podem contribuir para a compreensão e o entendimento sobre a natureza geral de uma questão com base nas opiniões dos sujeitos de uma população. Nesse sentido, Goldenberg (2000) destaca que “na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória” (p.14).

Como se trata de uma pesquisa que visa discutir as políticas educacionais no Brasil a partir dos anos 1960, tendo como foco principal uma das políticas educacionais mais recentes, de modo específico o PNAIC, buscando entender seus desdobramentos no município de Jaguaquara/BA, a metodologia utilizada foi baseada em livros, textos, artigos e documentos legais que serviram como aportes teóricos para o estudo.

Desta forma, as discussões foram baseadas nas ideias de autores como Souza (1996), Oliveira (2011), Marafon (2009), Chiacchio (2012) e Souza (2014). Além disso, como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário com uma das formadoras do programa, na Secretaria de Educação do município supracitado. O referido questionário utilizado foi composto por perguntas abertas com o intuito de proporcionar mais liberdade ao

sujeito pesquisado para se expressar sobre o tema em tela. Com base nesses materiais foram analisadas as ações do programa e como ele está sendo implantado no município.

De acordo com Gil (1994), o questionário é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito as pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, dentre outras.

RESULTADOS

No município de Jaguaquara/BA, de acordo com uma das formadoras do programa, “o Pacto chegou à cidade através de uma parceria entre o governo do Estado e o município, em novembro de 2011, porém, só foi efetivado em 2012. Naquele ano, o programa atingiu cerca de 1.100 crianças, atendeu quarenta e cinco professores alfabetizadores, sendo trinta exclusivamente do primeiro ano do ensino fundamental, somando assim, dezesseis escolas” (Formadora Ana – nome fictício).

Vale ressaltar, que a implantação apenas do PNAIC pelos Estados e Municípios não é suficiente para a melhoria do processo da alfabetização as crianças. É necessário também atender aos eixos de atuação do programa. Em relação ao eixo de Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) apoia os sistemas públicos de ensino na alfabetização e letramento dos estudantes, oferecendo cursos a todos os professores que participam do programa de modo a garantir os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

A formação continuada dos professores alfabetizadores é feita através de curso presencial, realizado concomitantemente às atividades regulares de docência ao longo do ano letivo, ministrado por orientadores de estudo com duração de dois anos e carga horária de 120 horas, por ano. A formadora do município de Jaguaquara/BA afirma que existem reuniões dos formadores do PNAIC com os professores alfabetizadores e ressalta que “os professores alfabetizadores é um dos principais personagens do processo, recebem a cada mês formação com o intuito de serem orientados a tudo que se refere aos estudos teóricos em alfabetização e letramento, educação inclusiva, avaliação, planejamento, com foco nos direitos de aprendizagem do aluno” (Ana).

Diante disso, compreende-se que a formação continuada na profissão docente é de suma importância para a melhoria da qualidade do ensino, haja vista que essa formação contribui para facilitar o trabalho do professor, apontando caminhos e dando sugestões para

organização do trabalho pedagógico. Essa formação também permite que o educador reflita sua prática docente, através da relação entre os dilemas do cotidiano encontrados na escola com os estudos teóricos, além de possibilitar a troca de experiências com outros educadores.

De acordo com a Ana, “no início a formação dos formadores do Pacto do município acontecia pelo Instituto Anísio Teixeira, órgão ligado à Secretaria de Educação do Estado (SEC) que nesta região acontecia no polo 14, na cidade de Jequié/BA. Já a partir de 2013 o programa passou a ser coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) e as formações passaram a ser feitas pelas Instituições de Ensino Superior (IES). No caso da cidade de Jaguaquara, os orientadores eram atendidos pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), campus de Amargosa/BA. Atualmente, as formações passaram a ser ministradas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Entretanto, às referidas formações só teve início em meados de julho de 2014. Ressalva, no caso do primeiro ano, que as formações tiveram início via coordenação da SEC, pois o mesmo apresenta uma formatação diferenciada dos demais anos” (Ana). A formadora acrescenta ainda que “a formação acontece a cada dois meses com uma carga horária que varia entre 24 e 40 horas” (Ana).

Os conteúdos do PNAIC são baseados no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Para a formadora do município, “vale ressaltar que a metodologia prioritária é o trabalho com sequências didáticas que tem sido de grande importância para que o professor consiga trabalhar na perspectiva da interdisciplinaridade” (Ana).

Como forma de incentivar a participação no programa, o governo criou a portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do PNAIC. O pagamento dessas bolsas acontece mensalmente por meio do Sistema Geral de Bolsas (SGB), pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), durante todo o curso.

De acordo com a formadora de Jaguaquara/BA esse incentivo já existe no município. Ela ressalta que “estruturalmente falando, além das formações, os professores alfabetizadores recebem módulos e uma bolsa no valor de R\$ 200,00 para incentivo às mudanças das práticas pedagógicas” (Ana).

Desta forma, o trabalho no ciclo de alfabetização no propósito dos objetivos e ações do programa deve ser levado a sério, necessitando assim, de parcerias entre as partes do processo, pois alfabetizar é um trabalho árduo que exige esforço e dedicação. O professor alfabetizador deve ser um profissional capacitado para exercer a função com formação adequada, competências para assumir tal responsabilidade, motivação e compromisso, pois,

ele é o personagem central e determinante do processo de alfabetização. Além disso, deve participar e acompanhar as orientações do PNAIC para saber manusear os materiais que são disponibilizados, de modo que as aulas se tornem dinâmicas, criativas, lúdicas e prazerosas para as crianças, conquistando assim o objetivo do programa que é a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental em todo território nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre o PNAIC e seus desdobramentos no município de Jaguaquara/BA na visão da informante, possibilitou entender que esse é um programa que tem uma boa proposta de alfabetização baseada no letramento, utilizando atividades práticas, dinâmicas, leitura de parlendas, contos e outros gêneros textuais que contribuam para que as aulas aconteçam de forma lúdica e prazerosa. Os cadernos disponibilizados pelo programa são bem complexos e trata de diversas temáticas como educação inclusiva, educação do campo, etc. trazendo orientações pedagógicas que servem como norte para a prática docente. Além das crianças aprenderem a ler e a escrever de forma contextualizada, o programa trabalha na perspectiva da interdisciplinaridade, na qual outras áreas do saber são contempladas.

De acordo com o questionário aplicado com a formadora do PNAIC ficou claro que o município de Jaguaquara/BA tem acompanhado as políticas educacionais criadas pelo governo, implantando-as de acordo com suas diretrizes e regulamentações. Além disso, o município vem buscando alfabetizar todas as crianças na idade adequada através da perspectiva de alfabetizar letrando, contribuindo significativamente para a aprendizagem das crianças, instigando-as a refletir e levantar suas hipóteses diante dos problemas propostos. Entendendo que o professor é um dos personagens principais desse processo, o município tem investido na formação continuada dos professores e a cada etapa tem incluído uma quantidade maior de professores, de turmas e de alunos no programa.

Assim, de acordo com o que foi abordado nesse artigo, pode-se concluir que entender o processo de alfabetização exige dedicação e busca constante. Por isso, o professor alfabetizador precisa participar de cursos de formação continuada que dêem suporte a sua prática docente, contribuindo para mudanças no trabalho desenvolvido na sala de aula, de modo que a ludicidade, criatividade e dinamismo sejam componentes indispensáveis na rotina, colaborando para a aprendizagem significativa das crianças e tornando-as sujeitos críticos e reflexivos da sua realidade social.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 000.059 de 11 de novembro de 2009**. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: DF, 14 de dez. 1962.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Brasília: DF, 11 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 07 fev. 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. DECRETO N. 6.094**, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007c. 172.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação (PNE). Projeto de Lei nº 10.172 de janeiro de 2001**. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> acesso em junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação (PNE- 2014/2024). Lei nº 13.005 de 26 de junho de 2014**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> acesso em 03 de abril de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012**. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em < <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>> acesso em junho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró - Letramento**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346&Itemid=700> acesso em julho de 2014.

CHIACCHIO, A. M. M. **Alfabetização e letramento**: A formação de alfabetizadores na perspectiva do Programa Mineiro "Alfabetização no tempo certo", Campinas, 2012. 15 - 33.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2000.

MARAFON, D. **Educação Infantil no Brasil**: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História sociedade e Educação no Brasil, 2009, Campinas: Unicamp, 2009.

OLIVEIRA, D. A., **Das Políticas de Governo à Política de Estado**: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In Educação e Sociedade Campinas, Centro de Estudo Educação e Sociedade (CEDES), v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.— jun. 2011.

SOUZA, E. E. P., **A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. In: X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

SOUSA, A. M. C. D. **Educação infantil**: uma proposta de gestão municipal. 1. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

O PARFOR COMO POLÍTICA EMERGENCIAL DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO

Silvana Sousa Andrade¹⁶⁷

Resumo

Desde a década de 1990, a formação docente vem ganhando espaços nas demandas das políticas educacionais e estratégias para sua efetivação têm sido criadas. A partir da aprovação da LDB de 1996, cresce no país o número de ações destinadas à formação inicial dos profissionais do magistério das redes públicas em exercício, mas sem a formação em nível superior, culminando com a criação, em 2009, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, um dos desdobramentos do Decreto 6.755. Este texto discute os impactos do Parfor na formação de docentes de redes públicas a partir de uma breve revisão das produções acadêmicas sobre o tema. Aponta a necessidade de se investigar os impactos da formação proporcionada pelo programa como uma condição para se compreender a política de formação de professores atual situada em um contexto contraditório e cuja dinâmica tem favorecido mais a certificação do que a consolidação de uma política efetiva de formação dos professores da educação básica.

Palavras-chave: Política de Formação de Professores. PARFOR. Formação de Professores.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os anos de 1990 se constituíram como um marco histórico para as políticas educacionais no Brasil. Nota-se que, a partir de então, a educação pública brasileira vem ganhando espaço nos debates nacionais e internacionais como estratégia para a construção de um tipo de Estado e, como consequência, como parte da agenda de governos. Observa-se que, nas últimas três décadas, as políticas voltadas para a formação docente no Brasil também vem ganhando centralidade, avançando para níveis de estudo cada vez mais elevados.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, por exemplo, em seus artigos 61 até 67, que versam sobre os profissionais da Educação, destaca que a formação docente para atuar na educação básica deve ser, no mínimo ser, a de nível superior em curso de graduação plena em licenciatura para atender aos alunos dos anos iniciais da educação infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental. Entretanto, quase 20 anos após a aprovação da LDB, o Censo Escolar de 2014 aponta que cerca de 23,8% dos professores que atuam na Educação Básica ainda não possui formação superior e/ou adequada, isto é, com nível superior obtido em curso de licenciatura, para o exercício da profissão.

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011), as pesquisas têm demonstrado que a qualidade do ensino tem ligação intrínseca com o nível de formação dos professores.

¹⁶⁷ Mestranda em Educação – PPGED/UESB. syl_andradefonseca@hotmail.com

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), intitulado Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, aprovado em 2007, de acordo com Saviani (2010), se constitui num marco importante para a Educação Básica, visto que se estabelece níveis de qualidade para a educação e a Formação Docente como uma das dimensões de prioridade do plano.

Na sequência dessa medida, em 2009, o Decreto nº 6.755 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dando à Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) o status de coordenadora nacional da formação de professores e tomando o princípio do regime de colaboração entre os entes federados (União, Estados e Municípios) como medida para a implantação dessa política.

Portanto, a partir do PAR, muitos municípios firmaram o compromisso com o desenvolvimento do ensino através da implementação de parcerias com as Instituições de Ensino Superior – IES, buscando garantir aos professores das redes públicas de ensino sem a formação adequada para o exercício da profissão docente o acesso à formação inicial, através da “oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercícios pelo menos três anos na rede pública de educação básica” (BRASIL, 2009), prevista no inciso III do artigo 11º do Decreto 6755/2009.

Instituiu-se, então, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, através da Portaria Normativa do MEC nº 09 de junho de 2009, visando atender a formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de ensino da Educação Básica. Do ponto de vista da formação inicial, a proposta do programa é a de oferecer oportunidades de formação especiais, em caráter emergencial, aos docentes que não possuem a formação mínima adequada para o exercício da profissão docente. Essa formação pode ser de três tipos (primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica) e com dotação orçamentária do próprio MEC, da Capes e do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Desde 2009 as instituições públicas federais, estaduais, municipais e comunitárias têm oferecidos cursos de graduação aos docentes das redes públicas de ensino da Educação Básica através do Parfor. Entretanto, o Censo Escolar de 2015 (INEP, 2015) aponta que cerca de quase 40% dos professores da Educação Básica ainda não tem a formação adequada (incluindo a formação inicial e aqueles que não são da área de formação). No que tange a formação inicial, de acordo com os dados, cerca de mais de 90.000 professores, o equivalente a 12,7%, atuam sem o nível superior em cursos de licenciaturas. Percebe-se, assim, que a

formação de professores, nos dias atuais, ainda é um dos grandes desafios da Educação Básica no Brasil e, nesse sentido, na perspectiva da política de educação em vigor, para a qualidade da educação, também.

Para tanto, investigar a formação docente e as políticas educacionais de formação emergencial tornam-se relevantes para a atual conjuntura das políticas públicas da Educação Brasileira, a fim de discutir questões emblemáticas tais como as lacunas existentes na formação docente.

FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES EM EXERCÍCIO: EVASÃO NAS TURMAS DO PARFOR

As produções acadêmicas que discutem o Parfor ainda são poucas, contudo, o que tem sido publicado pode ser considerado importante, uma vez que se trata de um programa relativamente novo e ainda em andamento. Sousa (2014), por exemplo, em sua Dissertação de Mestrado, apresenta muitos dos desafios apontados pelos estudos até então publicados a respeito da efetivação, sucesso e expansão do programa nas instituições de ensino superior.

Mororó (2012) discute alguns dos desafios do programa e destaca, dentre eles, os altos índices de evasão de professores cursistas. Dentre as possíveis causas desse problema, Sousa (2014) e Silva (2015) apontam em seus estudos a logística adotada pelos municípios para que os professores tenham acesso à formação, a organização e implantação do curso pelas universidades, os professores formadores, a ausência de coerência com as demandas de cursos por regiões e estados, a ausência (ou fragilidade) na articulação entre os entes federados, entre tantos outros fatores que podem ser considerados elementos determinantes para a evasão.

Para Sousa (2014), tem existido um jogo de transferências de responsabilidades entre os conveniados no que diz respeito aos problemas e desafios para funcionamento, avanço e sucesso do Parfor. Nesse sentido, Mororó (2012) destaca a necessidade das IES que aderiram ao programa constituírem coletivamente um projeto institucional que seja capaz de contemplar a educação da região na qual estejam inseridas, atendendo assim, as demandas tanto em âmbito da formação pedagógica quanto nas medidas estratégicas de logísticas. Para Pimenta (1999, p. 15) “(re) pensar a formação inicial, a partir da análise das práticas pedagógicas, tem se revelado uma das demandas importantes”.

Partindo dessa perspectiva, pode-se contatar que pensar a educação e a formação docente (inicial, nesse caso específico) exige levar em consideração as demandas em

diferentes aspectos, tais como os mencionados anteriormente. Em outras palavras, como política de Estado parece que ainda não se tem garantido aos docentes da Educação Básica as condições para que exerçam satisfatoriamente sua qualificação/formação como condição de desenvolvimento profissional e de práticas que resultem em melhoria significativas para a educação nacional.

UMA TURMA DE PEDAGOGIA DO PARFOR EM UMA UNIVERSIDADE BAIANA

Em 2010, uma determinada universidade do Estado da Bahia deu início à segunda turma do Curso de Pedagogia, primeira licenciatura, pelo Parfor com cinquenta alunos/professores matriculados (dentre eles, uma das autoras desse estudo). Porém, ao final do curso, apenas trinta e cinco alunos/cursista concluíram a Formação Inicial.

A carga horária total do Curso é de 3.200 horas, mínimo exigido pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, com 2.700 horas de disciplinas teóricas e práticas com 300 horas em 6 modalidades de Estágios Supervisionados (Educação Infantil, Educação Especial, Ensino Fundamental -1º ao 5º ano, Educação de Jovens e Adultos, Espaços não Formais e Coordenação Pedagógica), todas com carga horária de 50h. Além da carga horária de 200 horas correspondentes as Atividades Complementares de Curso – ACC (participação em eventos acadêmicos, apresentações de relatos de experiências em eventos, cursos de extensão universitários etc.).

As aulas aconteciam de segunda-feira à sexta-feira nos dois turnos e se estendiam até o sábado as 12h00 durante uma semana por mês. Nas demais semanas, os professores/cursistas realizavam atividades de formação em serviço, essas quase sempre vinculadas às disciplinas estudadas durante a semana de curso.

Conforme destaca Ramos (2011), essa prática torna-se uma possibilidade aos docentes de encontros consigo mesmo enquanto profissional numa dimensão de identidade do ser, de construção do saber e fazer pedagógico do professor. Isto é, uma oportunidade para avaliação das práticas pessoais e pedagógicas no cotidiano da escola numa dimensão da formação, trabalho e existência. Ou seja, o professor forma a si mesmo a partir de suas experiências práticas (FACCI, 2004) na sua escola a partir das reflexões em âmbito das teorias educacionais. Por outro lado, também pode revelar-se como uma das contradições da formação oferecida pelo Parfor que, mesmo sendo inicial, também é continuada.

Essas informações consistem numa breve apresentação da dinâmica do curso, visto que não é objetivo desse estudo apresentar a organização curricular do mesmo, mas sim,

analisar as razões que podem ter influenciado a evasão dos professores/cursistas, não a partir dos que deixaram o curso, mas sim do ponto de vista dos que permaneceram.

Assim, a Pesquisa de Mestrado em Educação (PPGED/UESB), em andamento, busca analisar os impactos do Parfor na formação e trabalho docente dos que concluíram a formação inicial de graduação em Pedagogia.

Contudo, como já pontuado anteriormente, há desafios consideráveis enfrentados pelos professores/cursistas para ter garantido a permanência no Curso de Formação, razões pelas quais muitos formandos evadem-se. Muita desistência se dá pela dificuldade de conciliar as exaustivas cargas de trabalho (entre 40h e/ou 60h semanal) com as atividades do curso; pela falta de acordos entre empregado e empregador (professor/município) quanto ao seu afastamento das atividades durante a sua formação, e pelas condições de acesso e permanência dos professores nos cursos oferecidas pelas IES. Na referida turma, por exemplo, esses foram as principais razões que culminaram com o alto índice de evasão, além dos problemas de organização das Secretarias Municipais para substituição do professor durante a ausência para o curso de formação e a burocratização (além das normas legais) das prefeituras municipais para garantir ajuda de custo (alimentação e deslocamento) para os cursistas.

Conforme Brzezinski (2010), para uma formação adequada é necessário incentivos que indiquem sua valorização. E, nesse contexto, é crucial o papel da prefeitura no que diz respeito a:

estabelecer estratégias para a capacitação em serviço; organização do sistema de ensino de forma a possibilitar que os docentes que atuam na educação básica venham a possuir (no prazo máximo de dez anos) formação em nível superior (em curso de licenciatura, de graduação plena, preferencialmente em universidades) [...]; estabelecer estratégias para que os profissionais de educação que atuam nas áreas de administração, supervisão, planejamento, inspeção e orientação educacional possuam cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação; promoção à valorização dos profissionais de educação; estabelecer normas que assegurem que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional em qualquer função do magistério [...]; aperfeiçoamento profissional continuado; piso salarial profissional; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho (BRZEZINSKI, 2010, p.243-244).

Partindo do cenário anteriormente exposto e tomando a perspectiva da autora como critérios, pode-se afirmar que ainda não existe efetivamente no país um projeto de formação docente que esteja articulado com um projeto educacional que vislumbre a conquista da qualidade desejada. Ao mesmo tempo, e contraditoriamente, este panorama nos permite constatar que isto faz sentido pela lógica estabelecida pelo capital.

Alguns autores têm criticado os programas emergenciais de formação docente considerando-os como aligeirados, se destacando, entre eles, os cursos destinados aos professores que estão em exercício sem a qualificação necessária. Acredita-se também que muitos professores têm recorrido as grandes ofertas do setor privado com vistas à certificação em detrimento da formação.

Apresenta-se, então, outro grande desafio para a política de formação inicial de professores em serviço. Ao deixar de ser contemplada pelas políticas públicas, a expansão da formação inicial dos professores em exercício pela iniciativa privada, com oportunidades tentadoras de “aceleração”, “aligeiramento” e de “facilidades” para a certificação em nível superior, põe em risco as possibilidades de emancipação humana que podem se efetivar a partir de uma educação escolar que seja resultado de um trabalho docente consciente e autônomo. Para (BRZEZINSKI, 2010), ao Estado cabe o encargo de prover os processos fundamentais que possam garantir a expansão da educação superior pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS AINDA QUE PARCIAIS

O Parfor, mesmo sendo em caráter emergencial, evidentemente assume dimensões que elevam as ações do Estado brasileiro em nível de comprometimento com o desenvolvimento educacional do país.

Justifica-se, desta forma, a necessidade de analisar os impactos desse programa na formação dos professores e no trabalho docente. Para tanto, será necessário identificar as condições logísticas adotadas pelos municípios em que os cursistas estão vinculados e pela universidade para garantir a formação inicial.

A pesquisa será desenvolvida com a participação de alunos/professores egressos do Curso de Pedagogia, Professores/formadores do curso e a coordenação da referida Licenciatura, sendo informada a identificação do perfil de todos os sujeitos participantes. A participação da coordenação se justifica pelo acesso que tem os responsáveis aos documentos legais de implantação do programa na instituição e convênios com os municípios, visto que um dos objetivos consiste em identificar as condições adotadas pelos municípios em que os cursistas estão vinculados, a universidade e os professores para garantir a formação inicial.

Os resultados dessa pesquisa, sem dúvida, contribuirão não apenas para consolidar as discussões acadêmicas sobre a política de formação de professores, mas também para provocar nas IES reflexão a respeito dos programas especiais de formação inicial que vem desenvolvendo nas últimas décadas.

E nesse bojo, ao final, provocam-se, portanto, algumas reflexões em relação à complexidade das políticas educacionais emergenciais para formação docente e os impactos da formação idealizada pelo poder público e pelos sujeitos inseridos no processo de formação, no sentido de conhecer e desvelar sua efetividade em dimensão ampla.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 6.755 de 19 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES. Brasília, 2009.

_____. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **Observatório da Formação e Valorização Docente**. Projeto de pesquisa vinculado ao Núcleo de Pesquisa da ANFOPE e ao Grupo de Pesquisa “Políticas Educacionais e Gestão Escolar” do CNPq, 2010.

FACCI, Marilda G. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. São Paulo, Autores Associados, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011.

MORORÓ, Leila Pio. **A política Nacional de Formação de Professores e o papel das universidades públicas**. In: ALMEIDA, José R. M.; MAGALHÃES, Livia D. R.; 2011.

_____. A Formação de professores em serviço: O PARFOR na Bahia. **Anais**. XVI Pedagógico, 2013, Vitória da Conquista, BA. Produção do Conhecimento no limiar do século XXI: tendências e conflitos. Vitória da Conquista: Ediesb, v. 1. p. 01-15. 2013.

_____. O Parfor e a Expansão da Formação de Professores: Contexto e Dificuldades da Implantação do Plano na Bahia. **Anais**. II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2014, Águas de Lindoia. Por uma Revolução no Campo da Formação de Professores. São Paulo: UNESP, 2014. v. único. p. 7961-7973.

PIMENTA, Selma Garrida. **Formação de professores: identidades e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrida (org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

RAMOS, Rosenaide Pereira dos Reis. **A formação inicial em serviço: lugar de encontro e de (re)significação do ser-saber-fazer de professores**. 2011. 288 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SILVA, René. **Contradições na articulação dos entes federados para a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Estado da Bahia** / René Silva, 2015. 125 f. Universidade Estadual do Sudoeste Baiano, Vitória da Conquista – BA, 2015. (Dissertação de Mestrado).

SOUSA, Itamar Silva de. **A formação de professores em educação física no plano nacional de formação de professores da educação básica-Parfor/UNEB: realidade, tensões e contradições.**/ Itamar Silva de Sousa. Feira de Santana – BA, 2014. (Dissertação de mestrado).

**INICIAÇÃO CIENTÍFICA E FORMAÇÃO ACADÊMICA: RELATOS DE
EXPERIÊNCIA SOBRE A PARTICIPAÇÃO NO GRUPO DE PESQUISA
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL – PPeGE DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC**

Stephanie Santana Oliveira¹⁶⁸

Thamilles Chaves Santos¹⁶⁹

Fabrine Ferreira¹⁷⁰

Resumo

Esse trabalho é um relato de experiência de alguns membros do Grupo de Pesquisa CNPq de Políticas Públicas e Gestão Educacional - PPeGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC. O grupo foi criado em 2006, e de lá até os dias de hoje focaliza os estudos e pesquisas no financiamento e avaliação das políticas públicas; relação entre Estado, educação e sociedade; organização e gestão da educação básica e as formas de participação na gestão do sistema e unidades de ensino; política de formação de professores, trabalho docente, valorização do magistério. Possui três linhas de pesquisa: formação de professores, políticas públicas da educação, trabalho docente. Hoje o grupo integra cinco professores da UESC, nove mestrandos, quatro mestres, seis estudantes de graduação, três professoras da educação básica. Atualmente o grupo tem desenvolvido um projeto de pesquisa de larga escala com o tema “Gestão escolar e o trabalho docente na educação infantil no sul da Bahia: desafios e perspectivas”. Neste relato, compartilhamos nossas vivências e experiências na participação no Grupo de Pesquisa, ao mesmo tempo, relatando a importância para nossa formação de professores/pesquisadores. A metodologia do grupo está pautada no diálogo, numa relação de horizontalidade entre os diferentes saberes compartilhados no grupo.

Palavras-chave: Grupo de Pesquisa. Iniciação Científica. Pesquisa. Professor/pesquisador.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência apresenta uma descrição das vivências e aprendizagens construídas de três discentes do curso de Pedagogia, uma professora da educação básica e um discente do Programa Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE da UESC da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC participantes no Grupo de Pesquisa CNPq Políticas Públicas e Gestão Educacional – PPeGE¹⁷¹, da Universidade Estadual de Santa Cruz UESC.

¹⁶⁸ Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC. stephaniesantana20@hotmail.com

¹⁶⁹ Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC. millynews@hotmail.com

¹⁷⁰ Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC. fabrineped@gmail.com

¹⁷¹ Grupo de Pesquisa CNPq Políticas Públicas e Gestão Educacional/PPeGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC é coordenado pela professora Dr^a Emilia Peixoto Vieira. emilcarl28hotmail.com

O grupo foi criado em 2006, no Grupo de Pesquisa CNPq, e de lá até os dias de hoje focaliza os estudos e pesquisas no financiamento e avaliação das políticas públicas; relação entre Estado, educação e sociedade; organização e gestão da educação básica e as formas de participação na gestão do sistema e unidades de ensino; política de formação de professores, trabalho docente, valorização do magistério. Possui três linhas de pesquisa: formação de professores, políticas públicas da educação, trabalho docente. Hoje o grupo integra cinco professores da UESC, nove mestrandos, quatro mestres, seis estudantes de graduação, três professoras da educação básica.

Atualmente o grupo desenvolve a pesquisa “Gestão escolar e o trabalho docente na educação infantil no Sul da Bahia: desafios e perspectivas” cujo objetivo é analisar as mudanças ocorridas na gestão escolar e no trabalho dos docentes da educação infantil das redes públicas municipais do sul da Bahia, com o contexto de reformas educacionais implementadas a partir dos anos de 1990.

Os encontros do grupo acontecem semanalmente e neles são desenvolvidos diferentes atividades, tais como: estudos, seminários temáticos, fóruns, debates, oficinas, palestras, discussão sobre temas que envolvem a política educacional e a gestão escolar, os quais promovem o fortalecimento do trabalho coletivo. Estes encontros têm sido marcados pela troca de experiências e construção de conhecimentos que tem possibilitado uma formação diferenciada de discentes e todos que integram essa coletividade. O grupo segue uma orientação teórico-metodológica de caráter dialético, a qual reconhece a complexidade e dinamismo do fenômeno educativo.

O grupo é formado por estudantes de graduação da Pedagogia, estudantes do mestrado profissional em educação, de professores da educação básica, professores do ensino superior. Os encontros reúnem em um mesmo espaço-tempo, profissionais que vivenciam o início da sua formação acadêmica com outros de vasta experiência no terreno das práticas de estudo e pesquisas em educação.

Neste relato, apresentamos as vivências e aprendizagens de três discentes do curso de Pedagogia, de uma professora da educação básica e um discente do Programa Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE da UESC. Cada um de nós colocou nossa vivência e experiência na participação no grupo, mostrando a importância de grupos de pesquisa para formação de professores/pesquisadores. Assim, cada autor/a relata sua participação no grupo e a relação com a sua própria formação.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O termo iniciação nos remete à compreensão do que marca o início, começo, já a combinação dos conceitos “*iniciação*” “*científica*”, permite concluir, grosso modo, que a iniciação científica (IC) faz referência aos primeiros conhecimentos e práticas com as quais o aluno entra em contato e que são próprias da ciência. Em trabalho que aborda sobre os estudos da iniciação científica no Brasil intitulado “Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão”, de Massi e Queiroz (2010) afirma que no interior das universidades brasileiras o conceito de IC faz referência ao conjunto de atividades que o aluno começa a desenvolver na graduação e que inaugura sua experiência com os movimentos próprios da ciência.

No contexto acadêmico a Iniciação Científica é caracterizada com uma atividade de extrema importância. Muitos estudiosos se ocupam dos estudos em torno dessa questão e investem tempo na produção de trabalhos que comprovam e atestam a viabilidade dessa atividade quando se trata de fomentar a formação de acadêmicos numa perspectiva ampla e complexa. Como afirma Bridi (2010),

A atividade de iniciação científica (IC) é, na estrutura curricular, o aspecto pedagógico mais forte para que o método científico seja compreendido como uma formação que vai além de um conjunto de técnicas para organizar, tratar ou analisar dados. (BRIDI,2010,p.2)

Normalmente a compreensão de esquemas, conceitos ou categorias teóricas são atividades que exigem daqueles que começam sua trajetória acadêmica um esforço intelectual que nem sempre é seguido de sucesso em termos de compreensão e apropriação e construção do conhecimento. Nesse sentido, as experiências em contextos de formação inicial imersos em espaços de formação científica garantem ao aluno que começa essa trajetória contato com sujeitos mais experientes e com conhecimentos sistematizados, desse modo o que se coloca como um entrave da formação que a graduação busca promover no contexto da iniciação científica pode tornar-se mais produtiva e eficaz.

Calazans *apud* Bridi (2010) importante aspecto referenciado pelo autor, qual seja a importância de fortalecer no espaço da IC práticas que promovam o desenvolvimento de habilidades e capacidades por parte dos alunos da graduação de modo que estes sejam capazes de se apropriar de teorias, e perceber as relações entre teoria e metodologias, assim como o desenvolvimento de práticas, atitudes e compromissos que favoreçam a formação de um

“pensar científico”. Para além do “pensar científico”, pesquisas realizadas no Brasil em tempos recentes apontam a Iniciação Científica como estratégia e espaço de formação amplo, complexo e geral, ampliando portanto a formação do sujeito-pesquisador.

A IMPORTÂNCIA DE GRUPOS DE PESQUISA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/PESQUISADORES

Esta seção reúne, em sequência, os relatos de alguns participantes do PPeGE. O texto que segue permitirá a todos que tenham acesso aos escritos, examinar o papel que a iniciação científica e a participação no grupo de pesquisa têm desempenhado na formação dos diferentes integrantes, os quais registram suas impressões a partir do seu lugar, seja estudante da graduação, professora da educação básica e egressa do curso de Pedagogia da UESC e estudante do Mestrado Profissional em Educação /UESC.

Os estudantes de Pedagogia, a Iniciação Científica e o Grupo de Pesquisa

Ao ingressar no mundo acadêmico percebemos a necessidade de vivenciar de forma integral o que esse espaço tem a oferecer. Houve então a necessidade de se dedicar em tempo integral, pois, era o que almejávamos desde a chegada à academia e tivemos a oportunidade de fazer parte de um grupo de pesquisa na área de pesquisa de interesse das três – trabalho docente e

educação infantil - PPeGE. Uma vez, no grupo de estudos, vimos o quanto ele se instituiu como uma ferramenta na construção da aprendizagem, dado que as pessoas se agrupam geralmente por afinidade ao tema e assim as relações se dão de forma democrática com foco num objetivo comum. E este estudo em grupo alcança muito além do que o objeto de estudo pretende, ele traz visões muito mais amplas do que as esperadas, pois, as experiências que os componentes e interessados pelo tema trazem e ali são compartilhadas são muito ricas, afinal cada pessoa tem na sua individualidade formas de ver e pensar particulares mais ao compartilhar estas visões e pensamentos dentro de um mesmo tema este pode chegar a conclusões inovadoras e proporcionar que todos desfrutem o conhecimento.

A princípio ficamos com receio de falar, pois graduandas do 5º semestre de Pedagogia em meio a coordenadores, diretores, mestrandos e doutoras, pessoas com uma vasta experiência, inclusive no chão da escola, a experiência que temos é a que estágio supervisionado nos proporcionou. Entretanto, no próprio grupo há uma política democrática

bastante interessante, todos falam, todos se expressam, todos contribuem, independe de patentes ou títulos. Através dessa política se constrói o conhecimento, com o diálogo, como disse Paulo Freire:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1987, p.42).

Portanto, por ele se constrói, se cria, se inventa e reinventa. O diálogo é uma ferramenta de transformação, sobretudo de respeito ao outro. Nessa horizontalidade se faz o grupo, e aos poucos percebendo que todos ali estão também em construção assim como nós.

Fazemos parte de um lugar de aprendizagem, que mostra os desafios e as perspectivas do trabalho docente e da gestão na educação infantil. Durante os estudos percebemos uma variedade imensa de como os municípios se organizam, cada um com suas especificidades, suas características apesar do artigo 5º da Lei de Diretrizes e Bases - LDB afirmar uma unificação da educação, discutimos no grupo que não existe uniformidade, cada município tem seu jeito próprio de administrar, por isso a disparidade.

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo. (BRASIL, 1996).

Sabemos que a palavra subjetivo da parte do artigo citado é o provocador das diferenças entre as escolas, entre municípios, Estados e até países. Quando trata um direito com subjetivo quer dizer que é da minha escolha se eu quero ou não ter esse acesso. Portanto, são nas discussões em grupos que percebemos esses entraves da lei na educação. E vamos em campo para saber justamente essas especificidades, como estão organizados os municípios do Sul da Bahia, saber da gestão e principalmente do trabalho docente, na dimensão da valorização e reconhecimento, entre outros aspectos.

Dessa forma, os interesses e expectativas em participar e colaborar com as pesquisa e reflexões no referido grupo baseiam-se no desejo de: construir conhecimento com os diferentes sujeitos envolvidos no grupo de pesquisa, bem como, refletir sobre conceitos basilares que norteiam o objeto da pesquisa proposta no pelo projeto; desenvolver novas competências, ao alinhar os referenciais teóricos propostos no grupo, no cotidiano do trabalho

pedagógico e da gestão escolar; conhecer/desenvolver estratégias metodológicas para trabalhar a aproximação comunidade-escola e políticas públicas.

Neste sentido, a inserção como membro no grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Escolar trata de uma excelente oportunidade de aprimoramento da nossa expertise, configurando-se como elemento integrador do preceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no universo acadêmico.

Posso afirmar que o grupo de pesquisa PPeGE, nos enriquece e assim como meus colegas, e contribui principalmente na busca de *ser mais*, e não ficar estagnada numa só direção, existe um mundo a ser descoberto, e que preciso desvendá-lo, através das leituras, diálogos, experiências, estudos, enfim, em tudo o grupo favorece. E esperamos poder dar a nossa contribuição, a começar por esse relato de experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que é de grande importância para o contexto da educação, a criação e fortalecimento de programas voltados para a formação de graduandos na IC, pois este é um seguimento que assegura ao estudante um encaminhamento à construção, sistematização do conhecimento e problematização dos fenômenos educativos, o que a graduação pouco nos oferece.

Para além da IC, o que têm marcado nosso percurso estudantil é integrar um grupo de pesquisa, e perceber que ao dividir um espaço entre pessoas com interesses comuns de diferentes contextos sociais e formações diversas, contribui muito para formação de todos, visto que esta relação promove o conhecimento do campo amplo que engloba o objeto de estudo.

Essa constatação faz com que o estudo tenha um melhor desenvolvimento e funcionalidade, entretanto, ainda há muitas descobertas e inquietações a surgir neste longo caminho que envolve democracia, conhecimento crítico, diálogo e trocas para contribuir na formação pessoal e profissional de todos que compõem o grupo de pesquisa.

O sistema educacional distancia de certo modo dos estudos mais aprofundados na universidade, principalmente na realidade de estudante de pedagogia noturno e despossuídas de privilégios. Participar da IC, como ponto de partida, para o início da formação enquanto pesquisadoras, é uma oportunidade de mostrar que podemos, mesmo com tantas dificuldades, no percurso da graduação, desenvolvermos pesquisa, direcionar objetivos no campo

profissional e vivenciar o processo de ensino e aprendizagem com pessoas de experiências acadêmicas com mais tempo.

Ao participar do grupo de pesquisa, enquanto Iniciação Científica, a primeira palavra que define esta experiência é o acolhimento. Este é uma das principais ferramentas estratégicas para a organização do processo de trabalho em grupo. A receptividade, a maneira de como aprendemos a conviver com as pessoas em sua particularidade cultural e intelectual.

A postura ética, não exige hora ou profissional, implica saberes, o grupo “abraça”, as necessidades de um, para que possa solucionar, buscando o resultado positivo de um todo. Neste grupo o conhecimento é discutido de forma horizontal, respeitando o tempo de formação de cada um.

Essa experiência é ímpar, pois nos direciona enquanto acadêmicos comprometidos com a comunidade. São necessárias nossas contrapartidas, como respostas às necessidades e problemáticas do sistema educacional da região, principalmente para a educação infantil. Este deve ser o foco de um grupo de pesquisa, que envolve um fato social, e no coletivo ajuda a pensá-lo, estudá-lo para tentar solucionar os problemas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. Conscientização e alfabetização. In: **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo, Moraes, 1980. p. 25-56.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

MASSI, Luciana; LINHARES, Salete Linhares. Queiroz. **Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a09.pdf/>. Acesso em: 15 de jun 2015.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6ª edição. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1987.